السلوك الإداري التعليمي
في ضوء مقياس هالينجر

دليل مدير المدرسة الثانوية
برنامج مقترح مديري المدارس الثانوية أثناء الخدمة
في ولاية الخرطوطم

الدكتور
حيدرعبدالله محمد القاضي

دارالجنان للنشروالتوزيع

السلوك الإدارى التعليمى

فى ضوء مقياس هالينجر

دليل مدير المدرسة الثانوية

برنامج مقترح لتدريب مديرى المدارس الثانوية أثناء الخدمة

في ولاية الخرطوم

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

١٤٣٦هـ – ٢٠١٥م

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(٢٥١٤ /٨ / ٢٠١٤) مركز الايداع ٢٣٦٥

ردمك ISBN 978 - 9957- 594 - 00-0

السلوك الاداري والتعليمي في ضوء مقياس هالينجر

دليل مدير المدرسة الثانوية

برنامج مقترح لتدريب مديرى المدارس الثانوية أثناء الخدمة في ولاية الخرطوم

الدكتور : حيدر عبدالله محمد القاضي

دار الجنان للنشر والتوزيع

عمان – العبدلي - مجمع جوهرة القدس التجاري – ط **(M)**

- هاتف : **00962 6 4659891** تلفاكس: **00962 6 4659892**
- موبايل: **00962 795747460** موبايل: **00962 796295457**
- هاتف السودان – الخرطوم **00249 918064984**
- ص .ب ٩٢٧٤٨٦ الرمز البريدي ١١١٩٠ العبدلي
- البريد الإلكتروني: **dar_ jenan@yahoo.com**

daraljenanbook@gmail.com

السلوك الإدارى التعليمى

فى ضوء مقياس هالينجر

دليل مدير المدرسة الثانوية

برنامج مقترح لتدريب مديرى المدارس الثانوية أثناء الخدمة

في ولاية الخرطوم

الدكتور

حيدر عبد الله محمد القاضى

قال تعالى:

{قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ }

صدق الله العظيم

سورة البقرة الآية (٣٢)

الإهـــــداء

إلى كل مهتم بتربية أبناء الأمة.

إلى أبويّ اللّذين نشآني على حب الناس.

إلى كل من علمني وأسهم فى إعدادى من أساتذتى الكرام.

إلى زوجي التي كانت نعم المعين.

إلى ثمار حياتي (سندس، سبأ، يوسف، ابراهيم).

إليهم جميعاً أُهدي هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الشكر أولاً وأخيراً لله الواحد الأحد الفرد الصمد الذى لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد .

الشكر أجزله والعرفان أتمه إلى كل من ساعدنى فى إخراج هذا الكتاب والجهد الذى حرصت كثيراً أن يكون فى غاية الدقة، وأخص بالشكر والتقدير د. نصر سلمان نصر الذى أشرف على هذه الرسالة، وقد كان نعم المشرف والموجه والمعين، فكان لا يكل ولا يمل فى مساعدتى فى أي وقت، وفى تذليل الصعاب، ولم يترك شيئاً يقف حجر عثرة فى طريق طالب علم، ولم يبخل بجهده ووقته فى النصح والإرشاد، أدام الله علمه ونفعه به ونفع غيره به. والشكر الجزيل للأساتذة الكرام الذين ساعدونى فى هذا البحث د.محمد وقيع الله، د. سيد احمد حاج التوم، د. رحمة عثمان، د. عبد الوهاب الأفندى، د. محمد علي يحيى العباسي.والشكر الجزيل لمعهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي الذي أتاح لي فرصة هذه الدراسة، والشكر موصول لكل أساتذتى الأجلاء بمعهد بحوث دراسات العالم الاسلامى.

والشكر من بعد ذلك لأسرة مدارس القبس، والشكر لوزير التربية ولاية الخرطوم وأسرة المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم وإدارة التدريب بالولاية، والأستاذة/ حياة عبد الواحد، ومن قبل الشكر للأحبة في منظمة العون الإنساني والتنمية..وعلى رأسهم الدكتور الشيخ سراج الدين عبد القادر.

والعرفان أجله للأخوة والأخوات الذين أعانوني في إخراج هذه الدراسة: حسن الفكي – محي الدين الفاتح – هاشم مصطفى – نجلاء – صالح البدوي – خالد باجمال – نقد – مجاهد المنسي – عبد العظيم محمد الحاج – صابر – عصمت – خالد عبدالكريم – أبوالبدوي – د. عبد الرحمن.

مقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف المحوري وهو: مدى فعالية البرنامج المقترح في تقويم وتدريب المديرين.

كما هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن مدى توافر المبادىء التربوية للتدريب الفعال فى برنامج تدريب مديرى ومديرات المدارس الثانوية.
٢. وضع معايير يستفاد منها فى تدريب وتقويم المديرين.
٣. تحديد الاحتياجات التدريبية لمديرى المدارس الثانوية ومديراتها من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم.
٤. استخلاص أهم النتائج التى يكشف عنها التحليل النظري والميداني حول تقوم البرنامج التدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بولاية الخرطوم.
٥. تشخيص المعوقات والصعوبات التى قللت من فعالية البرنامج.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي، والتجريبي للمجموعة الواحدة، واستخدم في دراسته صيغة مطورة لمقياس هالينجر للسلوك الإدارى التعليمي لمدير المدرسة بعد ضبطها وتحكيم فقراتها، والتأكد من صدقها وثباتها، مستخدماً الأساليب الإحصائية المناسبة.

تمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية – أثناء الخدمة– بولاية الخرطوم. وقد قام الباحث بتطبيق استبانة القياس على عينة حجمها (٦٧) مديراً ومديرة، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، ويمثلون (٢٠٪) من مجتمع الدراسة الأصلي والذى يبلغ عدده (٣٣٥) مديراً ومديرة.

وقام الباحث ببناء برنامج تدريبي، تناول خمس عشر مادة تدريبية تم تطبيقها على العينة المختارة وتقويمها.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة (مديري المدارس الثانوية) فى اكتسابهم السلوك الإداري الجديد قبل تطبيق البرامج وبعده لصالح التطبيق البعدى.
٢. توجد علاقة طردية قوية بين درجتى الممارسة والأهمية للبرنامج المقترح، لتطوير وإكساب المديرين المناهج، فى السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين السلوك الإداري التعليمي، لمديرى المدارس الثانوية بولاية الخرطوم تعزى إلى النوع.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين السلوك الإداري التعليمي، لمديرى المدارس الثانوية بولاية الخرطوم تعزى إلى المؤهل العلمي.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين السلوك الإداري التعليمي، لمديرى المدارس الثانوية بولاية الخرطوم تعزى إلى عدد سنوات الخبرة.

وبناءً على ما سبق – من نتائج – يوصي الباحث بالآتي:

١) ضرورة الاهتمام بالسلوك الإداري التعليمي.
٢) تدريب مديري ومديرات المدارس على مهارة استخدام هذا البرنامج.

الفصل الأول

أساسيات الدراسة

مقدمة

لقد مرّ مفهوم الإدارة المدرسية بأطوار متعددة، كانعكاس لتطور مفهوم التربية. فقديماً انحصر مفهوم التربية في عملية نقل التراث الثقافي والمعرفي للمجتمع من جيل إلى جيل آخر. ثم تطور المفهوم ليشمل الاهتمام بالنمو المتكامل للفرد معرفياً، وعقلياً، ونفسياً، وجسمياً واجتماعياً. وتبعاً لهذا التغيير تغيرت مهام مدير المدرسة، ومسئولياته، وتعاظم دوره[1].

وقد تعاظم التركيز في حركة الإصلاح المدرسي على المفهوم الحديث للإدارة المدرسية، وتحول دور المدير من مجرد مسئول إداري خلال فترة الثمانينات إلى قائد تعليمي مطور للموارد البشرية وموفراً لمصادر التعليم والتعلم.[2]

فما يمكن أن يعمله مديرو المدارس في توفير المناخ العام المحفز على العمل والإنتاج، يدل على أهمية مدير المدرسة في تحسين تعلم التلاميذ وزيادة تحصيلهم، وتوقعات المعلمين العالية، والمراقبة الدائمة، والمنظمة لأداء الطلبة، والتركيز على المهارات الأساسية في التعلم، جميعها ترتبط بطريقة مباشرة وغير مباشرة بفعالية المديرين.

ويلاحظ أن دور مدير المدرسة قد احتل اهتماماً كبيراً في الأدبيات المختلفة للإدارة التربوية خلال السنوات الأخيرة، من منظور أن مدير المدرسة له أثر كبير على أداء المعلمين، وتحصيل الطلبة، فضلاً عن مسئوليته في تحقيق النواتج التعليمية.

والعصر الحديث هو عصر ثورة المعلومات، وتدفقها، وسرعة تغيرها، والتطور التقني الهائل والعجيب في معظم مناحي الحياة، مما جعل التدريب ضرورة أساسية للحاق

---

[1] محمد سيف الدين فهمي، وحسن عبد الملك محمود: تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية، الرياض: مجلة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م، ص ٢٥.

[2] المرجع نفسه، ص ٣٧.

بهذا الركب المتسارع الخطى والتكيف مع مقدراتـه، واسـتيعاب نواتجـه، بـل لقـد أصـبح التدريب وظيفة إدارية مستمرة تمثل واجباً أساسياً من واجبات الإدارة الحديثة في مختلـف التنظيمات .١وتعد عملية تنمية المديرين عملية مستمرة تهدف إلى تنمية الإدارة، وتعميـق قدرات المديرين على مختلف مستوياتهم على الإدارة، وفاعلية تحديـد الأهـداف، ورسـم السياسـات والاسـتراتيجيات، وتنميـة قـدراتهم علـى تشـخيص المشـكلات، وتحليلـها، واستخدام الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات الإدارية، فضلاً عن تنمية قـدراتهم علـى الإدراك الشامل لمنظماتهم وللبيئات الاجتماعية والثقافيـة والاقتصـادية المحيطـة. هـذا إلى جانب تطوير سلوك المديرين، واتجاهاتهم، وقيمهم، وأنماط تفكيرهـم، وترشيد علاقـاتهم، وإكسابهم المهارات السلوكية للإدارة الفعّالة.٢

ومع التعقيـد والتشـابك والـتغير المسـتمر في دور القائـد التربـوي عمومـاً ومـدير المدرسـة خصوصاً، تبرز أهمية تـدريب القيـادات التربوية التي يمكن أن تتركز في الجوانب الآتية:٣

١- يعد التدريب أحد وسائل تنمية وتطوير الأفراد للقيام بأعمالهم على خير وجه.
٢- يعد التدريب أفضل وسائل الإعداد والتأهيل للقيام بالأدوار الجديدة.
٣- يعد التـدريب مـن الوسـائل الناجعـة لإثـراء وتجديـد معـارف ومهـارات القـادة التربويين.
٤- يساعد التدريب على إتقان القائد التربوي لمهارات ضرورية لعمله، وأهمها مهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
٥- يساعد التدريب على زيادة فهم القادة التربويين بشكل أفضل للمجموعـات الـتي يتعاملون معها، وفهم أفضل لعمليات النظام التربـوي، ووسـائل أفضـل لتحقيـق أهدافه.

---

[١] علي محمد رفاعي: الأساليب الحديثة للتدريب، المجلة العربية للتدريب، العدد (١)، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٧م، ص ٥١.

[٢] زكي محمد هاشم: تخطيط عملية تنمية المديرين: دراسة ميدانية في الجهاز الحكومي بدولـة الكويـت، الكويـت: مجلـة دراسـات الخلـيج والجزيرة العربية، العدد ٢٣، المجلد ١١، ص٦٥.

[٣] حصة محمد صادق: تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، رسالة دكتوراه، جامعـة عـين شمـس، القاهرة، ١٩٩٠م، ص١٩٠.

٦- يكفل التدريب للمؤسسات التعليمية توفير كفايات قيادية تربوية تستطيع قيادة العمل التعليمي حسب السياسة التعليمية للدولة، وتقديم خدمات تعليمية جيدة لأفراد المجتمع.

وحتى يكون التطوير في مجال التدريب سليماً، ويحقق أهدافه، فإن من الضروري أن تقوم المؤسسة التعليمية المنفذة، والمشرعة على البرامج التدريبية – والتي تُعد عادة لتطوير أداء وتنمية قدرات، ومهارات المعلمين، وتغيير اتجاهاتهم– بتقويم هذه البرامج، والتحقق من نجاحها في الوصول إلى أهدافها المرجوة، ومدى قدرتها على إحداث التغييرات المطلوبة، ويكون البرنامج فعّالاً إذا غير من سلوكيات المتدربين في الاتجاه المطلوب، وطوّر من أدائهم إلى المستوى الأفضل.[1]

وعليه فإن هذه الدراسة هي مساهمة في توفير المعرفة المهنية التي يحتاجها المتدربون، والمعرفة النظرية في الإدارة المدرسية، والمهارة العملية التي يحتاجها هؤلاء الإداريون ليتمكنوا من أداء أعمالهم بكفاءة عالية .

مشكلة الدراسة :

لقد شهدت نهايات القرن العشرين اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، فلم تعد وظيفتها مجرد إدارة شئون المدرسة بطريقة روتينية، ولم يعد هدف المدرسة المحافظة على النظام المدرسي، ومراقبة سير الدراسة وفق البرامج والجدول الموضوع، بل أصبح العمل في هذه الأدوار يتمركز حول الطلبة، وتغيير الظروف والإمكانات التي تساعد في تطور العملية التربوية.

وقد صارت دراسة السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس، ودراسة الكفايات المستمرة للتدريب الفعّال من المهام الضرورية لإثراء العملية التعليمية، من خلال وصف مهام مدير المدرسة بدلالات ممارسات سلوكية يمكن قياسها ووصفها،

---

[1] عبد الله مغرم الغامدي وآخرون: تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات. رسالة الخليج العربي، العدد ٧٦، السنة الحادية والعشرون، ٢٠٠٠م، ١٤٢١، الرياض، ص٦٠.

لتقويم أداء المدير. ويتجلى تأثير السلوك الإداري لمدير المدرسة على عملية التدريس والممارسات الصفية للمعلمين، من خلال تطبيق السياسات المدرسية، وتوفير المناخ التعليمي الإيجابي الذي يؤدي بالتالي إلى زيادة تحصيل الطلبة.[1]

ومن ثم، أصبح من الثابت أن السلوك الإداري الإنساني لمدير المدرسة أحد المحكات الهامة في نجاح دوره الإداري. والإدارة التربوية الواعية تحاول دائماً إيجاد الظروف الملائمة لمنسوبيها في تحقيق الأهداف المدرسية.

ويعد التدريب أحد المرتكزات الأساسية لعملية الإصلاح التعليمي، وأحد المداخل الرئيسة لتمكين هذه العملية من بلوغ أهدافها من منظور أن الإصلاح التعليمي والتدريب، يعتبران وجهين لعملة واحدة. فالإصلاح التعليمي في جوهره يهدف إلى تطوير الأداء وزيادة الكفاية، وتعميق الفاعلية للمؤسسات التعليمية، في حين أن التدريب كنشاط مصاحب للإصلاح التعليمي، يسعى إلى إكساب العاملين في المؤسسات المهارات والقدرات التي تمكنهم من قيادة تلك المؤسسات بكفاية واقتدار، فضلاً عن إكسابهم أساليب وطرقاً وإجراءات عمل جديدة ومبتكرة، لتحسين ممارساتهم والارتقاء بمدارسهم إلى مشارف التجديد والإبداع.

وعلى الرغم من أهمية الدور الإداري التعليمي لمدير المدرسة في تحقيق النمو للعملية التربوية، إلا أننا نجد أن المديرين لم يمارسوا هذا الدور بالشكل المطلوب، لذلك تعمل هذه الدراسة على سدّ حاجات المديرين في هذا المجال، والعمل على تلبيتها حتى يكون بمقدورهم القيام بأدوارهم في قيادة العملية التعليمية وتحمل مسئوليتهم في حث أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية في المدرسة على صياغة رؤية مشتركة لأهداف المدرسة ووظائفها، وعلى المزيد من الاهتمام بالتغيير، وحشد إمكاناتهم وطاقاتهم كافة لتحسين الفاعلية الكلية للمدرسة، الأمر الذي يساعد في إعادة التوازن والتكافل بين أدوار المدير القيادية في بعديها الإداري والتعليمي.

---

[1] يوسف سوالمة، ويحي شديفات: الخصائص السيكومترية لصورة أردنية معدلة "مقياس هالينجر" في الإدارة التعليمية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١١، العدد ٤، ص٩-٤٢ .

إن الباحث ومن خلال عمله مديراً لمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص، وخبراته في الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي والتدريس، قد لاحظ عدم وجود برامج تدريبية تراعي الحاجات التدريبية للمديرين والمديرات، وهذا يؤثر سلباً على أدائهم، الأمر الذي حدا به إلى القيام بإجراء هذه الدراسة.

ويُقصد بتقويم الأداء، العملية التي يتم بواسطتها الحصول على معلومات وبيانات محددة عن ممارسات المدير المهنية، التي من شأنها أن تساعد على تقدير كفاءته الفنية والعملية والعلمية، للنهوض بأعباء مسئولياته وواجباته. ويقوم تقويم الأداء على استخدام أداة دراسة توفر أساساً موضوعياً عادلاً لقياس مدى التفاوت بين حجم ومستوى العمل الفعلي للمدير، وفقاً لمؤهلاته وقدراته، وحجم ومستوى العمل المناط أصلاً بالمدير، والمتوقع منه، وذلك رغبة في معالجة أوجه القصور ومكافأة الجهود المبذولة.[1]

غير أن تقويم أداء مدير المدرسة في السودان، يواجه العديد من المشكلات المنهجية والعملية. وتتصدر المشكلات المنهجية مسألة تحديد الأدوار والمهام والمسئوليات الموكلة لمدير المدرسة بصورة واضحة وصريحة، بما يتماشى مع المتغيرات والتطورات التي تشهدها الساحة التربوية من جهة، وبما ينسجم مع نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية، من جهة أخرى. أما المشكلات العملية فتتعلق بأساليب التقويم، حيث تنعدم المقاييس الصادقة ذات المعايير الدقيقة والواضحة لتقويم أداء مدير المدرسة في السودان. وفي الوقت الراهن يجري تقويم أداء المدير من خلال استمارة التقويم السنوية الصادرة من وزارة التربية، كما تقوم الجهات المسئولة بتنظيم زيارات للمشرفين التربويين للاطلاع على التقارير والخطط المدرسية ونتائج التحصيل الطلابي، ومتابعة سير العمل بالمدرسة، للوقوف على مدى تفاعل الهيئة التعليمية والإدارية مع المدير، ودرجة مشاركتها في صنع القرار في المؤسسة التعليمية.

---

[1] أحمد الحمود: تقييم الأداء الوظيفي: الطرق، المعوقات، البدائل. مجلة الإدارة العامة، العدد ٣٤، ص٣٠٧-٣٤٣.

ومن هنا تنبع الحاجة إلى إيجاد أسس ومعايير موضوعية يمكن من خلالها تقويم أداء مدير المدرسة الثانوية، وإشراك العاملين إلى أقصى حد ممكن في تحديد فاعلية الأداء، وذلك بإفساح المجال أمام المعلمين لممارسة عملية التقويم، بهدف استكمال الجوانب التي لا يستطيع الرؤساء المباشرون إدراكها، والحكم عليها بصورة محايدة.

وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في تقويم برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية، على السلوك الإداري التعليمي، من خلال تطوير صيغة لمقياس (هالينجر) تتلاءم مع البيئة السودانية بوجه عام. ولكي تكون الصورة المعربة للمقياس قابلة للتطبيق بسهولة لغرض التعرف على المدير الفاعل، ينبغي أن تتمتع بخاصيتي الصدق والثبات المطلوبتين في كل أداة تقويم.

أسئلة الدراسة :

بناءً على ما سبق فإن أسئلة الدراسة يمكن أن تبنى على النحو التالي:

١. ما مدى فعّالية البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم والمبادئ الإدارية؟
٢. هل توجد علاقة طردية بين درجات العينة للأهمية وممارسة عبارات المقياس؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية، في وجهات نظر المديرين، نحو مدى توافر المبادئ التربوية في البرنامج التدريبي يعزى للجنس؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية، في وجهات نظر المديرين، نحو مدى توافر المبادئ التربوية في البرنامج التدريبي يعزى للمؤهل العلمي؟
٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية، في وجهات نظر المديرين، نحو مدى توافر المبادئ التربوية في البرنامج التدريبي يعزى للخبرة الإدارية؟

هدف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١. الكشف عن مدى توافر المبادئ التربوية للتدريب الفعال في برنامج تدريب مديري ومديرات المدارس الثانوية.
٢. وضع معايير يستفاد منها في تدريب وتقويم المديرين.
٣. تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية ومديراتها من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم.
٤. استخلاص أهم النتائج التي يكشف عنها التحليل النظري والميداني حول تقويم البرنامج التدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بولاية الخرطوم.
٥. تشخيص المعوقات والصعوبات التي قللت من فعالية البرنامج.

أهمية الدراسة :

يمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط الآتية :

١. نبعت أهمية الدراسة الحالية من أهمية تدريب المديرين أثناء الخدمة، ومن ضرورة القيام بتقويم شامل لبرامج الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية، والجهات التعليمية الأخرى.
٢. وتأتي أهمية الدراسة لما للإدارة المدرسية من دور فعّال، وهام ومباشر في تخطيط العملية التربوية، وتنفيذها، وتقويمها وتطويرها.
٣. يمكن أن تساهم هذه الدراسة، بما تسفر عنه من نتائج، واستنتاجات، وتوصيات، في تطوير مفهوم التدريب لمديري الثانويات، حتى يتناسب مع المفهوم الشامل والعصري للتدريب، الذي يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة. بما يؤهل الفرد أو الجماعة إلى القيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية، وإحساس متزايد بالأمن والاستقرار المهني والوظيفي.

٤. كما تبرز أهمية الدراسة في معالجتها لعدد من المجالات المتعلقة بكفايات مدير المدرسة الثانوية القيادية، التي يؤمل أن تساعد نتائجها في وضع أسس ومعايير واضحة لاختيار المديرين، على أساس درجة امتلاكهم لهذه الكفايات القيادية.
٥. وتكمن أهمية الدراسة أيضاً في استخدام مقياس (هالينجر) في دراسة قد تكون الأولى من نوعها في تدريب المديرين في القيادة في السودان.

حدود الدراسة : تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية :

١. **حدود بشرية ومكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بولاية الخرطوم.
٢. **حدود زمانية:** تحدد نتائج هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م.
٣. اقتصرت هذه الدراسة في تقويم السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة الثانوية، على وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم.

مصطلحات الدراسة :

من خلال مطالعات الباحث للأدب النظري، والدراسات السابقة التربوية، ومن خلال خبرته في الإدارة والقيادة التربوية، جاءت التعريفات الإجرائية الآتية للمصطلحات الواردة في الدراسة.

التدريب:

يُعرّف التدريب بأنه "عملية التنمية المستمرة والمنظمة لمعارف ومهارات العاملين في المنظمة، على اختلاف مستوياتهم الإدارية، وتحسين سلوكهم واتجاهاتهم، بقصد رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية، بما يعود بالنفع على المنظمة الإدارية بصفتين أساسيتين هما الاستمرار والانتظام"[١].

[١] علي محمد رفاعي: مرجع سابق، ص١٣.

التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:

يقصد باصطلاح البرنامج التدريبي أينما ورد في هذه الدراسة أنه "نظام متكامل من الخبرات المخططة والمنظمة، يتضمن سلسلة من أوجه النشاط والتدريبات، والموضوعات، والفعاليات التي تم بناؤها استناداً إلى الأدب المتصل، بهدف تنمية وتطوير كفايات وقدرات مديري المدارس الثانوية، لأداء مهماتهم التربوية.

تقويم التدريب:

يقصد الباحث بتقويم التدريب، تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاية البرامج التدريبية، ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة، كما تقاس بها أيضاً كفاية المتدربين، ومدى التغيير الذي أحدثه التدريب فيهم، وتقاس بها أيضاً، كفاية المدربين الذين نفذوا العمل التدريبي.

مدير المدرسة:

هو ذلك الفرد الذي يتولى إدارة المدرسة بصفة رسمية، ويقوم بمهام مختلفة، وفق اللائحة المنظمة لأعمال مديري المدارس الصادرة من وزارة التربية.

المرحلة الثانوية:

هي المرحلة التعليمية الثانية من مراحل التعليم العام في السودان، وتمتد الدراسة فيها ثلاث سنوات، يعد بعدها الطالب للالتحاق بالمرحلة الجامعية.

السلوك الإداري التعليمي:

يقصد به تلك الممارسات الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة خلال اليوم المدرسي تجاه البيئة المدرسية، مثل مراعاة مشاعر المعلمين والعاملين، والعمل على تطوير كفاءتهم، والوفاء بالوعد معهم، والأخذ بآرائهم ومقترحاتهم ونحوها.

ولاية الخرطوم:

هي عاصمة السودان، وتتميز بموقعها الجغرافي، حيث إنها تتوسط (٧) ولايات هي الشمالية ونهر النيل من الجانب الشمالي، والجزيرة والنيل الأبيض من الجانب

الجنوبي، وكسلا والقضارف من الجانب الشرقي، وشمال كردفـان مـن الجانـب الغربـي. وتقع بين خطي عرض ٤,١٦ درجة شمالاً و١,١٥ درجة جنوباً.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول

مفاهيم وعلاقات

الإدارة العامة- الإدارة التعليمية- الإدارة المدرسية

مفهوم الإدارة العامة: General Administration

الإدارة قديمةٌ قدم الإنسان نفسه، فمنذ أن خلق الله الانسان، هيأ له القدرة والاستعداد على إدارة شؤون حياته بأسلوب يمكنه من العيش فى حدود عصره وإمكانياته، ولكن الإدارة كعلم له أسسه ومقوماته، تعدّ من العلوم الحديثة نسبياً، حيث برز أول مفهوم للإدراة بمعناها العلمى عام ١٩١١م على يد (فريدريك تايلور) الذى أصدر كتابه The principle of scientific management.

وقد ورد مفهوم الإدارة فى المراجع العربية والأجنبية بطرق وصياغات مختلفة، ومن أكثر التعريفات استعراضاً فى مراجع الإدارة العامة والإدارة التعليمية تعريفات:

ستانلي Stanlye، فورست Forst، فايول Fyole، شيلدون Sheldon، بيرنارد Barnand، سايمونSimon وميىMay وغيرهم.

وسيكتفى الباحث بذكر بعض التعريفات الأكثر شيوعاً. والتى وردت بأساليب وصياغات متباينة.

ففي الأصل اللاتيني ترد كلمة الادارة Administration بمعنى الخدمة، أي أن من يعمل فى الإدارة يقدم الخدمة للآخرين، أو أنه بواسطة الإدارة يخدم الآخرين.

ويمكن إيجاز أهم تعريفات الإدارة فيما يلى:

يشير إبـراهيم درويـش نقـلا عـن فريـدريك تيلـور F.Taylor أن الإدارة هـي: (المعرفة الصحيحة لما يراد من الأفراد أن يـؤدوه، ثـم التأكـد مـن أنهـم يؤدونـه بأحسـن وأرخص طريقة)[1].

ويشير نقلا عن هنري فايول H. Fyole بأنها: (القيام بمجموعات الأعمال التـى تتضمن: التنبوء، والتخطيط والتنظيم، وإصدار الأوامر، والتنسيق، والرقابة).

ونقلاً عن فروست Frost بأنها : (فن توجيه النشاط الإنساني).

ونقلاً عن ستانلي فانس Stanly Vance بأنها: (عمليات اتخاذ القرارات والرقابة على الأنشطة الإنسانية من أجل تحقيق أهداف محددة).

ونقلها عن كونز وأودونيـلKoontz and O'Donnell بأنها: (وظيفة الأعمال عن طريق الآخرين).

وعرفها رالف دافيزR. Davies بأنها: (الوظيفة القيادية التى تتكـون مـن أنشـطة التخطيط والتنظيم والرقابة، لتحقيق الأهداف العامه للمنظمة).

أما أوليفر شيلدون O.Sheldon فيعرفها بأنهـا: (الوظيفـة التـى تتعلـق بتحديـد أهداف المشروع المرغوب، والتنسيق بين التمويل والإنتاج والتوزيع، وتقرير الهيكل العـام للتنظيم، والرقابة النهائية على أعمال التنفيذ).

يشير (مارشال إدوراد) و(جلاس أوجدن ديموك) فى كتابهمـا الإدارة العامـة إلى أن: (الإدارة العامة مظهر لحقل واسع هو الإدارة، لكن الإدارة العامة تتميـز عـن غيرهـا بأنها تتعلق بأهداف الدولة، وإدارة السيادة، والصالح العام والقانون، باعتبارهـا العنصـر الأساسي فى المجتمع)[2].

---

[1] إبراهيم درويش: الإدارة العامة بين النظرية والممارسة، ط٤، الهيئة المصـرية العامـة للكتـب، القـاهرة، ١٩٧٨م، ص٢٣.

[2] المرجع نفسه، ص٢٣.

يلاحظ الباحث من التعريفات السابقة، أن هناك عناصر مشتركة اشتملت عليها تعريفات الإدارة العامة هي :

1. أنها وظيفة قيادية تشمل أنشطة التخطيط، والتنظيم والرقابة، واتخاذ القرارات، بغرض تحقيق أهداف محددة .
2. تتكون من عناصر أساسية هي الأفراد والأصول ووضع طرائق العمل .

وقد تطور الفكر الإدارى خلال سنوات طويلة من الممارسات، واتسم بسمات ميزت كل مرحلة، من حيث أنواع المتغيرات التى اتجه إليها اهتمام علماء الإدارة، ومن حيث المفاهيم والفلسفات التى استند إليها هؤلاء العلماء فى تفسيرهم لأبعاد الظاهرة الإدارية[1].

ويطلق على الإدارة إدارة عامة، إذا كانت الإدارة تهدف إلى تحقيق أهداف عامة، أما إذا كانت تهدف إلى تحقيق أهداف خاصة، كتنفيذ سياسة خاصة تتفق وطبيعة عمل منظمات الأعمال الخاصة ففي هذه الحالة يطلق عليها إدارة الأعمال[2].

والإدارة العامة شأنها شأن أنواع الإدارة فى الميادين الأخرى، فى حاجة إلى عدد من العناصر الأساسية حتى تستطيع أن تنهض بأعبائها، وتحقق أهدافها، ويأتي فى مقدمتها الأفراد والأموال ووضع طرائق العمل التى تسير عليها[3].

والإدارة العامة تعنى: (مجموعة الأجهزة والأشخاص القائمين تحت إمرة الحكومة لأداء المهام التالية)[4]:

1. القيام بتنفيذ القوانين واللوائح المختلفة المناط بها الأجهزة التنفيذية للدولة.

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، ٢٠٠٢م، ص٥.

[2] آدم اسحق حامد: وظائف وأدوار مديري ومديرات المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية، ٢٠٠٠، ص ١٤.

[3] حسين أحمد توفيق: الإدارة العامة ط١(القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأجرية، ١٩٨٦م) ص١١.

[4] عبد الكريم درويش وليلى تكلا: أصول الإدارة العامة (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠) ص٦٢.

٢. السعى الجاد لإشباع الحاجات الأساسية للمواطنين المكلفة بها الحكومة.
٣. أداء الخدمات العامة التى يتطلب الأمر أن تؤدي يومياً.

وفى عصر المعلوماتية والتخصص الدقيق، تطورت الإدارة العامة لتواكب العصر ومستجداته، ولذلك ظهرت التخصصات الدقيقة للإدارة مثل: إدارة المستشفيات، والمطارات، والمصارف، والتقنية، والمدارس وغيرها.

دار صراع -ولفترة طويلة- حول الفرق بين الإدارة والقيادة، وبين المدير والقائد، فبينما يمكن تحديد وظائف الإدارة الرئيسة فى التخطيط، وإعداد الموازنات، والتنظيم واعداد الكوادر، والرقابة وحل المشاكل. فإن القيادة لا تهتم بالنظام والنمطية بقدر ما تهتم بالحركة والتغيير، لذا فهي ترتكز على ثلاث عمليات رئيسة هي: تحديد الاتجاه والرؤية، وحشد القوى تحت هذه الرؤية، والتحفيز، وشحذ الهمم[١].

مفهوم الإداره التربوية:

قبل أن نتناول مفهوم الإدارة التربوية، فإنه يستحسن البدء بتعريف مصطلح التربية كما تذكره المعاجم اللغوية، ثم نقدم تعريفاً موجزاً لمفهوم التربية.

تعرف كلمة تربية لغوياً بأنها: (مصدر الفعل ربى/ يربي أى نما وزاد وقال تعالى: **{وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً}**[٢] وقال **{قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيداً وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ}**[٣] وهكذا يتضمن المعنى اللغوى للتربية أنها عملية النمو والزيادة، أو بمعنى ربى الولد تربية نشأه أو جعله يربو، أو غذاه، أو ثقفه، أو هذبه أو أدبه[٤].

وقد اختلف المختصون فى حقل التربية والتعليم فيما بينهم، كما اختلف غيرهم من المثقفين وعامة الناس، فى تحديد أو تعريف مفهوم التربية، ولعل السبب فى هذا الاختلاف يعود إلى اختلاف المختصين فى فلسفاتهم وآرائهم نحو التربية ومفهومها، لكونها تعبر عن معنى عام، ومفهوم كامل لا يتقيد بحدود، أو أبعاد. فقد يستعمله الفرد

---

[١] محمد أكرم العدلوني: القيادة فى القرن الحادي والعشرين (قرطبة للإنتاج الفنى، الرياض، ٢٠٠٠ م) ص٢٢.
[٢] سورة الإسراء – الآية ٢٤
[٣] سورة الشعراء – الآية ١٨.
[٤] معجم مختار الصحاح لمحمد بن أبي بكر الرازي، لسان العرب لابن منظور المجلد الثاني عشر.

بمعناه الواسع ليشير به إلى كل موضوع من موضوعات مدارس التعليم النظامي التى تهدف إلى تربية الطالب وتثقيفه، وقد يستعمل البعض الآخر من المربين مفهوم التربية في أنه مفهوم واسع، يشمل كافة الفعاليات، والمهارات والخبرات التى يتعلمها الطفل، عن طريق ممارسته وإتقانه لعادات المجتمع الذى يعيش فيه، ووسائله المستعلمه فى الحياة.

والتربية كما يعرفها بعض علماء التربية: إعداد للحياه كما يجب أن تعاش فى المجتمع المعين. وهى الوسيلة التى بواسطتها يعلم المجتمع الجيل الناشىء فيه، المعارف والقيم التى يحترمها، ويريد تسليمها لهذا الجيل، فمن خلال التربية يتوقع المجتمع أن ينقل إلى الجيل الجديد ثقافته وطريقة حياته[1]. ليس كما هي فقط، وإنما تطويرها وتحقيق النمو والتقدم والازدهار، وازالة مظاهر التخلف عن طريقها[2].

ويمكن تعريف التربية أيضا بأنها: تطلق على كل عملية أو مجهود ونشاط، يؤثر فى قوى الطفل وتكوينه بالزيادة أو النقص، أو الترقية أو الانحطاط، سواء أكان مصدر هذه العملية الطفل نفسه، أو البيئة الطبيعية، أو الاجتماعية بمعناها العام، أو بمعناها الضيق المحدود، فالطفل خاضع باستمرار لعمليات تغير في تكوينه الجسمي والعضلي والخلقى، وهذه العمليات هى (التربية)، ومصادرها أو مسبباتها (هى عوامل التربية)، كما أن مفهوم التربية يختلف باختلاف ميادين الدراسة النفسية والاجتماعية، والحضارية فى نظرتها للفرد والمجتمع.

ولعله يتضح مما تقدم أن معنى التربية معنى شامل لجميع مظاهر الحياة، ويختلف عن التعليم الذى يعنى نقل المعلومة من الكتاب أو المصدر، إلى المتعلم عن طريق المعلم، فالتربية بهذا المفهوم تشمل جميع جوانب شخصية الإنسان[3].

وقد وردت عدة تعريفات للإدارة التربوية يمكن إبرازها فيما يلي:

---

[1] George. Callaway. Education for Living London University Press 2000, P26.

[2] مفيدة محمد إبراهيم: دور التربية فى مستقبل الوطن العربي، ط١ (دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣م) ص١٩.

[3] محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفوزان: التربية أصولها، مفهومها، وظيفتها، طبيعتها، أبعادها وتطورها (دار الخريجين للنشر والتوزيع، الرياض ٢٠٠٦) ص٢٠.

يعرفها الدكتورعبد الرحمن عدس وزملاؤه بأنها تعني: (تنظيم جهود العاملين التربوية وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة، فى إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة فى اتخاذ القرار)[١].

ويعرفها أحمد بلقيس بأنها عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة، وتنسيق أعمال العاملين فيها وتوجيههم، وذلك لتكوين السياسة التى تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة، وتنفيذها وتطويرها[٢].

والإدارة التربوية كما يفهمها محمد حسن العمايرة، عبارة عن مجموعة الإجراءات التى يتبناها المجتمع لتنظيم العملية التربوية، والمؤسسات والأفراد المتصلين بها، بقصد تحقيق الأهداف التربوية التى تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته. بقصد تحقيق التطوير النوعي والكمي فى العملية والمؤسسات والأفراد[٣].

مفهوم الإدارة التعليمية : Educational Administration

قبل أن نتناول الإدارة التعليمية، سنعرض تعريفات التعليم والتعلم والفرق بينهما، كما سنعرض ماهية الإداره بالنسبة للتعليم.

التعليم هو كل نشاط مقصود أو غير مقصود، يقوم به فرد معين، أو مجموعة أفراد، فيؤثر في سلوك الآخر (أو الآخرين) سلبياً أو إيجابياً كان يعلمه معرفة، أو مهارة أو توجيهات لم تكن له من قبل. ومن يقوم بهذا النشاط هو المعلم، ولذلك نجد (بول هرست) يقول: (إن كل نشاط يؤدي إلى إحداث تعلم بشكل من الأشكال فهو تعليم)[٤].

---

[١] عبد الرحمن عدس وآخرون: الإدارة بالأهداف (دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان، ١٩٨٨ م)، ص١٩.

[٢] وكالة الغوث الدولية، الإدارة التربوية الحديثة، ورقة عمل ٨٤/ ١٢، أعدها أحمد بلقيس، عمان، الأردن ١٩٨٦م، ص٩.

[٣] محمد حسن العماير: مبادىء الإدارة المدرسية، ط٣ (دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعه، عمان، الاردن، ٢٠٠٢م) ص١٨.

[٤] Poul Hirts Knowledge and the curriculum London row ledge and kegampoul 1974 .p.p. 101 – 115

وعن قصد التعلم قال بول هرست: (إن هدف التعلم دائما هو تحقيق إنجازات لم تكن للمتعلم من قبل، كتعلم مهارة أو معلومة لم يكن يعرفها من قبل، أو الاعتقاد بـأمور لم يكن يعتقدها من قبل ... الخ) ويعرف التعلم على أنه: (نشاط فرد معين لتحقيق إنجاز ما، قد يكون تعلم مهارة أو معلومة أو تذوق فن).

ويشير إسحق الفرحان وزملاؤه نقلا عن (آرثر جيـتس) أن الـتعلم هـو: عمليـة اكتساب الطرق التى تجعل الإنسان يشبع دوافعه، ويصل إلى تحقيق أهدافـه، وهـذا يأخـذ دائما شكل حل المشكلات[1].

أما التعبير الأكثر دقة والأقرب إلى الواقع، والذى يناسب موضـوع التربيـة، هـو تعريف الدكتورة مفيدة محمد إبراهيم للتعلم على أنه: عملية اكتساب الفرد لأسـاليب، أو مهارات أو اتجاهات، أو قيم سلبية، أو إيجابية لم تكن له مـن قبـل، ممـا يشـكل شخصـيته وأسلوب حياته، وتعامله مع نشاطاتها المختلفة، وقد يحدث بصـورة شـعورية ومقصـودة من خلال نشاط مقصود للتعلم، أو بصورة شعورية ولا غير مقصودة من خلال معايشـة مواقف الحياة المختلفة[2].

ولو نظرنا إلى التعريفات التى جاءت أعلاه لمفهومي التعليم والتعلم، لوجـدنا أن هناك فرقا أساسيا بين التعلم والتعليم. فالتعليم هو نشاط يقوم به الآخر الذى قـد يكـون معلماً أو رجل دين أو كاتبا أو شاعرا أو فنانا، بشكل مباشر ومخطط لـه، أو بشـكل غـير مباشر غير مخطط له، بينما التعلم هو نشاط ذاتى يقوم به الفرد لنفسه، وقـد يسـتفيد مـن الفرص التى يوفرها التعليم، ولكنه ليس المصدر الوحيد للتعلم، فهو يتعلم مـن تأملاتـه للمجتمع، وما فيه من خبرات تمر عليه أو على غيره. فما يعرفه الإنسان يتعلمه من بيئتـه الاجتماعية والمادية، أي من عالم الناس والأشياء فكل إنسان (إنما يصنع نفسه بنفسه)[3] .

[1] اسحق الفرحان وآخرون: المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة (دار البشير للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ١٩٨٤م) ص١٤٤.

[2] مفيدة محمد إبراهيم – مرجع سابق – ص ١٢٠.

[3] روجيه جارودي: ماركسية القرن العشـرين، تعريـب نزيـه الحكـيم (بـيروت، منشـورات دار الآداب، ١٩٨٦) ص١٢٠.

كما أن التعليم يمكن أن يحدث، ولكن لا ينتج عنه تعلما إلا بإرادة الفرد المتعلم، وبدون هذه الإرادة يصبح وكأنه لم يكن، فالتعلم هو الأساس، والتعليم جزء من عملية التعلم الأكبر والأكثر دواماً، وتكون مستمرة مدى الحياة، ولذلك قال كومينس Comiens قبل أكثر من ثلاثمئة عام: (بما أن العالم هو مدرسة الإنسان من البداية حتى النهاية، فإن كل مرحلة من عمر الإنسان مدرسته من المهد إلى اللحد).

وتعتبر الإدارة عاملا أساسياً فى تحقيق الأهداف القومية للتعليم، باعتبارها أداة السيطرة على هذه العملية، وتنظيمها وتوجيهها وتقويمها، فإذا كانت هذه الإدارة بالية، أو عتيقة، أو فاسدة، أو معطلة، فإنها ولا شك تؤثر فى أداء التعليم بنجاح وكفاية[1].

وتعرف الإدارة التعليمية على أنها الكيفية التى يدار بها التعليم فى دولة ما، وفقا لايدولوجية المجتمع وأوضاعه (ما يتلاءم مع طبيعة المجتمع وظروفه ومثله) والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من هذا التعليم، نتيجة لتنفيذ السياسة المرسومة له، ويتم ذلك على مستوى الدولة، أو المحافظة، أو اللواء، أو المنطقة أو المدينة أو القرية، كل بحسب مسمياته وظروف تنفيذه[2].

وعرفها محمد منير مرسي بأنها: (مجموعة من العمليات المتشابكة التى تتكامل فيما بينها، سواء فى داخل المنظمات التعليمية، أو بينها وبين نفسها، لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية)[3].

تعريف الإدارة المدرسية: School Management

يمكن تعريف الإداره المدرسية بأنها: جميع الجهود المنسقة التى يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين، وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة[4].

---

[1] عرفات عبد العزيز سليمان: الإدارة التربوية الحديثة، ط١ (مكتبة الانجلو المصريه القاهره ١٩٩٨) ص١٢.

[2] المرجع السابق نفسه: استراتيجية الإدارة في التعليم، ط١، (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧) ص١١٩.

[3] محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، ط٢، (عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧م) ص١١.

[4] عرفات عبد العزيز سليمان: المرجع السابق- ص٢٩٢.

ويعرفها محمد حسنين العجمي، بأنها جميع الجهـود والأنشـطة والعمليـات (مـن تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وتوجيه، ورقابة)، التى يقوم بها المدير مـع العـاملين معـه مـن مدرسين وإداريين، بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النـواحى (عقليـاً – وأخلاقيـاً – واجتماعياً – ووجدانياً – وجسمياً)، بحيث يستطيع أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم فى تقدم مجتمعه[1].

العلاقة بين الإدارة العامة والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية :

تعتبر العلاقـة بـين الإدارة العامـة، والإدارة التعليميـة علاقـة الأسـاس (الكـل) بالفروع والجزئيات. فالإدارة العامـة هـى الأم، وأخـذت منهـا الإدارة التعليميـة مبادئهـا وقوانينها وأصولها. وقد تم الاعتراف بعملية الإدارة العامة فى مؤتمر (بـراغ ١٩٢٤م) أمـا الإدارة التعليمية فقد أعلنت علما قائما بذاته فى عـام(١٩٤٢م) حيـث بـدأت مؤسسـة كلوج الأمريكية تهتم بالإدارة التعليمية، وبذلك كانت الإدارة العامة هـي الأصـل الـذي انبثقت عنه الإدارة التعليمية. فالإدارة العامة تشترك مـع الإدارة التعليميـة فـى التخطـيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة، واتخاذ القرارات، واللوائح التى تنظم العمل فى كل منها[2].

وبذلك فإن الإدارة التعليمية تتفق مع الإدارة العامة فـى الإطـار العـام للعمليـة الإدارية، وتختلف معها في التفاصـيل. وتعـد الإدارة التعليميـة مـن أهـم مجـالات الإدارة العامة لإنها مناط بها إدارة النظام التعليمي الذى يصنع مستقبل البشر.

أما بخصوص العلاقة بين الإدارة التعليميـة والإدارة المدرسـية، فـيمكن تحديـدها كما يلي:

الإدارة التربوية والتعليمية هي الإدارة العليا فى التعليم، وهى التى تقوم بوضـع السياسـة العامـة للتعلـيم، ووضـع الاسـتراتيجية الكفيلـة بتحقيـق الأهـداف، حسـب الإمكانات والموارد المادية والبشرية.

[1] محمد حسنين العجمي، مرجع سابق، ص٣٠.

[2] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص٩

أما الإدارة المدرسية فتعتبر الإدارة التنفيذية التى تقوم بتنفيذ هذه السياسة التعليمية على أرض الواقع، من خلال المدرسة حيث يتم تطبيق العملية التعليمية والإشراف عليها ومتابعتها[١].

وبهذا فإن الإدارة المدرسية تعتبر حزءاً من الإدارة التعليمية، وصورة مصغرة لتنظيماتها، واستراتيجية محدودة تتركز فيها فعاليتها، وهما شقان متلازمان لعمل واحد لا يمكن الفصل بينهما، ولشدة قوة الارتباط بين الإدارتين – تعليمية ومدرسية – فإن فهم الإدارة المدرسية فهما صحيحاً، لا يمكن أن يتم إلا من خلال الإدارة التعليمية، لإن شخصية المدرسة إنما تستمد من شخصية النظام التعليمي[٢].

[١] سعيد بامشموس: المقدمة فى الإدارة المدرسية (شركة كنوز المعرفه، جده، ١٩٨٢) ص٥٩.

[٢] عبد الغني عبود وآخرون: إدارة التربية فى عالم متغير، ط١ (دار الفكر العربي، القاهره ١٩٩٢) ص٩٤.

المبحث الثاني

الإدارة المدرسية

أساسيات فى الإدارة المدرسية :

التعريف :

يعتبر ميدان الإدارة المدرسية من ميادين الدراسات الحديثة وليدة القرن العشرين، وإن كانت الممارسات الفعلية لها، قد بدأت منذ عصر ما قبل التاريخ، يوم أن كان الإنسان يعيش معيشة بدائية، فكانت تربيته تدور حول هدفين رئيسين هما: (لقمة العيش) و(توفير الأمن)، وكانت فلسفة التربية يحددها الأب والأم، باعتبارهما المدرسين، والأبناء هم التلاميذ، وحجرات الدراسة هى تلك الطبيعة الواسعة التى يعيشون فيها، ومنهاج التعليم هي مواقف الحياة التى تمارسها الأسرة ليل نهار، وأسلوب التقويم، هو كيف يقابل التلميذ الظروف والعوامل البيئية ويتغلب عليها، وينجح فى حياته. وهكذا فإن الأم والأب كانا يمثلان أول مدرسين عرفهما التاريخ، وأول مديرين فى (الإدارة المدرسية) التى وجدت على هذه الأرض، فقد كانا المخططين والمنفذين والممارسين والمشرفين على كل ما يتصل بتربية الصغار[1]. والإدارة المدرسية تعتبر عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية، يعمل على حفز عناصر العملية التربوية المادية والبشرية وتنشيطها، فهى تتغلغل فى جميع أوجه النشاط التربوي. ومن هنا تأتى أهميتها، وهى عنصر غير ملموس، ولكن يستدل على عدم وجودها بالنتائج السيئة لغيابها.

فهى وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية فى المدرسة، من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة متكاملة ومتوازنة، وفقا لقدراته واستعداداته، وظروف البيئة التى يعيش فيها، كما يحتاجها المعلم لتسيير أموره وأمور أسرته[2].

---

[1] عبد الغنى عبود: ادارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة (دار الفكر العربي، القاهره ١٩٧٩م)، ص ٥٦.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى: الإدارة المدرسية فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر (دار المريخ للنشر، الرياض، ٢٠٠٢م) ص١٩.

هناك عدة تعريفات للإدارة المدرسية:

من تعريفات الإدارة المدرسية أنها: هى الجهود المنسقة التى يقوم بها فريق العاملين فى الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس علمية[1].

وهى عنده ذلك الكل المنظم الذى يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها، وفقا لسياسة عامة تربوية تضعها الدولة، رغبة فى إعداد الناشئة بما يتفق مع أهداف المجتمع، والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة، مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها[2].

وفي تعريف آخر أنها (كل نشاط منظم مقصود وهادف، تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة). والإدارة المدرسية ليست غاية فى حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التعليمية[3].

ويعرفها كذلك بأنها هى الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، ويقوم على رأسها ناظر أو مدير، مسئوليته الرئيسة هى توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التى تصدر من الوزارة[4].

وهي في تعريف آخر أيضاً: مجموعة عمليات وظيفية، تمارس بغرض تنفيذ مهام تعليمية معينة، بواسطة آخرين، عن طريق تخطيط، وتنسيق وتنظيم، ورقابة وتقويم جهودهم، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير فى سلوك الأفراد وتحقيق الأهداف المدرسية[5].

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية (دار المعارف الحديثة، الاسكندرية، ١٩٩٨م)، ص ٥.

[2] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق – مرجع سابق – ص١٢.

[3] محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها – مرجع سابق، ص ١٩.

[4] المرجع نفسه، ص١٢.

[5] صلاح عبد الحميد مصطفى – مرجع سابق– ص٣٨.

أهداف الإدارة المدرسية:

من خلال التعرف على مفهوم كل من الإدارة العامة والإدارة المدرسية، يمكن اشتقاق الأهداف الرئيسة للإدارة المدرسية. وبداية يجب القول بأن الإدارة المدرسية تتأثر بعوامل ومتغيرات عديدة، لذا فإن أهدافها تختلف من مرحلة لأخرى، ومن مجتمع إلى آخر .ومن بين العوامل التى تؤثر على أهداف الإدارة المدرسية حجم المدرسة، ونوعية المرحلة التعليمية، ونوعية العاملين، ومؤهلاتهم الأكاديمية، وسماتهم، وطبيعة البيئة الجغرافية (ساحلية-بدوية-ريفية) التي تقع فيها المدرسة، ونوعية الإدارة التعليمية سواءً أكانت مركزية أم لامركزية، وشخصية المدير وسماته.

كما وتختلف الأهداف وأساليب صياغتها من مفكر لآخر، تبعا لاختلاف فلسفتهم وآرائهم واهتماماتهم وإحساسهم بمدى أهمية الإدارة المدرسية، ويمكن إيجاز **أهم أهداف الإدارة المدرسية من الناحية العملية فيما يلي**[1]**:**

١. التأكد من أن جميع الجهود، والأنشطة، والسلوكيات، والأفعال التى تصدر من قبل أعضاء الإدارة المدرسية – وبصورة مقصودة أو غير مقصودة – أنها تعمل على المساعدة فى بناء التلميذ من جميع النواحي.
٢. الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية، وتوزيع المهام بين أفراد الجهاز المدرسي بما يتناسب مع قدراتهم، واستعداداتهم وميولهم.
٣. العمل على توفير النموذج المثالي للمجتمع الإسلامي داخل المدرسة، وذلك بحسبان أن جميع أفراد المدرسة (خاصة المدير والمعلمين)، لابد أن يمثلوا القدوة الصالحة، والمثال الحسن للتلميذ.
٤. توافر الاتصالات المميزة داخل المدرسة والفصول. ويتطلب ذلك المهارة العالية مع حسن التصرف فى الأمور المختلفة داخل المدرسة والفصول، لكي تسود المدرسة العلاقات والروح الطيبة، فيشعر الجميع أن الجهود المبذولة هي من أجل الصالح العام.

---

[1] محمد حسنين العجمي، مرجع سابق، ص ٣٢-٣٣ .

٥. العمل على ربط المدرسة بالمجتمع، حتى يتم إعداد التلميذ الذي يستطيع أن يتكيف مع مجتمعه بنجاح، ويساهم فى تقدمه.

٦. توقع أفراد جهاز الادارة المدرسية للمشكلات المختلفة، ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها مقدماً. ويطلق على هذا المبدأ (مبدأ الاستشعار عن بعد في العمل الإداري).

وظائف الإدارة المدرسية:

لقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً فى الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام فى مدرسته، والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، وحصر التلاميذ والعمل على اتقانهم للمواد الدراسية . بل أصبح محور العمل فى هذه الإدارة يدور حول التلميذ، وحول توفير كل الظروف والامكانات التى تساعد على توجيه نموه نمواً متكاملاً، والتى تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما يدور أيضا حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التى يدين بها المجتمع[1].

وحتى تحقق الإدارة المدرسية الأهداف المرجوة منها فى ضوء السياسة التعليمية التى يؤمن بها المجتمع: (ينبغى أن تخرج من مفهومها، التقليدي لتكون عمليات فنية، وتنظيم للعلاقات الإنسانية، من أجل أهداف مشتركة يتطلب تحقيقها تخطيطاً مشتركاً، وتقويماً مستمراً، فالوظيفة الفكرية للمدرسة مشتركة بين المعلمين وجميع أطراف العملية التربوية، وفى مقدمتهم مديرو المدارس)[2].

والإدارة المدرسية عند قيامها بوظائفها الادارية والفنية، لابد أن تراعي المبادئ الآتية:[3]

[1] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص٢٠.

[2] Philip H Combs: The World Educational Crisis System Analysis, Oxford University Press, 1986, p.62

[3] فاروق شوقى البوهي: الإدارة التعليمية والمدرسية (دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠١م) ص١٨.

- اختيار البديل الملائم(اتخاذ القرارات) لتحقيق الأهداف التربوية بأقل ما يمكن من المال، والوقت والجهد، أى تحقيق مبدأ الكفايه الإنتاجية.
- شحذ الهمم، أي حفز العاملين والتنسيق فيما بينهم Motivation .
- التأكد من تحقيق الأهداف، واكتشاف الانحرافات، واتخاذ ما يلزم من إجراءات تصحيحية، ومتابعة تنفيذ هذه الإجراءات للتأكد من ملاءمتها لمنح الثواب للأكفاء، وتطبيق العقوبات على المهملين في أعمالهم.

حتى يسهل علينا دراسة وظائف الإدارة المدرسية بشكل تفصيلي كان لابد من تصنيفها إلى ثلاث فئات هى[1]:

أ/ الوظائف الإدارية:

- الشعور الجماعي بالقيادة، والإيمان بقيمة الفرد داخل المدرسة.
- المعرفة التامة بأهداف السياسة التعليمية ومحاولة تنفيذها.
- توفير القوى البشرية اللازمة للمدرسة، من موظفين ومدرسين.
- تطبيق الوظائف العامة للإدارة من تخطيط وتوجيه داخل المدرسه.
- اتخاذ القرارات المناسبة والمعالجة الإيجابية، فى حل المشكلات الإدارية.
- توفير جميع الخدمات التى تضمن سير التعليم، بشكل منظم داخل المدرسة.
- التحقق من الاستخدام الأفضل والأمثل للقوى العاملة، داخل المدرسة سواء أكان مادياً أم بشرياً.
- الاهتمام بالشئون المالية المرتبطة بالمدرسة.

ب/ الوظائف الفنية:

- رفع مستوى العملية التربوية، والتعليمية الفنية داخل المدرسة.
- الإشراف على توجيه وتقويم المدرسين، وتحسين أدائهم العلمى والفنى.
- تقويم الطلاب تربوياً وتعليمياً وأخلاقياً، والاشراف على أنشطتهم المختلفة، الاجتماعية منها والرياضية والنفسية.

---
[1] سعيد محمد بامشموس، مرجع سابق، ص ٨٦-٧٠.

- توفير جميع الأجهزة الفنية التى تحتاجها المدرسة، والاستفادة منها، والاستخدام الأمثل لها مع المحافظة عليها.
- تطوير المناهج وطرق التدريس، وذلك من خلال الدراسات والبحوث التى تقوم بها المدرسة.
- الاستعانة بالخبرات الفنية فى مجال التربية والتعليم، كالموجهين التربويين والمدرسين الأوائل وغيرهم، للاستفادة منهم داخل المدرسة.

ج/ الوظائف الاجتماعية والإنسانية :

- توفير الجو العائلى، والاستقرار النفسي بين الأعضاء العاملين داخل المدرسة.
- احترام شخصية الفرد(مدرساً، طالباً، موظفاً)، من خلال تقدير آرائه ومعتقداته، وميوله ورغباته، وتقديم العون والمساعدة له.
- تشجيع جميع أوجه النشاط الاجتماعي التى تقوى العلاقات بين العاملين داخل المدرسة وتنمية روح التعاون والثقة بينهم.
- توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع الذى تعيش فيه، وتعريفه برسالة المدرسة وأهدافها، وبرامجها المختلفة.
- معرفة المدرسة لاحتياجات المجتمع ودراسة مشاكله، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- الاستفادة قدر المستطاع من المصادر المادية والبشرية فى المجتمع، وتسخيرها لصالح العملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة.

خصائص الإدارة المدرسية الناجحة :

ولما كان ينبغي على الإدارة التعليمية أن تكون تعبيراً نقياً، وترجمة موفقة للفلسفة التى ينشدها المجتمع، فإن المدرسة بالتالي ينبغي أن تكون بيئة منتقاة، بالقياس إلى البيئات والمؤسسات الأخرى الموجودة في المجتمع، وهى لن تكون كذلك، إلا إذا كانت إدارتها نقية، ومعنى هذا أن تكون كل من الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية نموذجاً صالحاً للعلاقات الانسانية، وفي سير العمل، وفي التعاون[1].

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق – مرجع سابق– ص٢١

ولكى تنجح الإدارة المدرسية فى عملها، لابد أن تتوافر لها بعض الأسس والمباديء التى تجب مراعاتها، من أجل أن تتوافر لها عوامل النجاح التى تساعدها على تحقيق أهدافها، ومن بين أهم هذه الأسس والمبادئ[1]:

- أن تكون إدارة هادفة: تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم، في إطار الصالح العام.
- أن تكون إدارة إيجابية مرنة، بألاّ تكون سلبية جامدة، ويكون لها دور قيادى فى مجالات العمل والتوجيه.
- أن تكون إدارة شورية، بعيدة عن الاستبداد والتسلط، ومستجيبة للرأي والرأي الآخر، مدركة لمقاصد الصالح العام.
- أن تكون إدارة إنسانية تهتم بحسن معاملة الآخرين وتقديرهم، والاستماع إلى وجهة نظرهم، والتعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم، فى الوصول إلى الحلول السليمة لها.

التعليم وإدارة الجودة الشاملة:

مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

يمكن الإشاره الى معنى الجودة كما ورد فى بعض المعاجم العربية، حيث يشير المعجم الوسيط إلى أن الجودة تعنى كون الشيء جيداً. وفعلها (جاد) وكيفية الشيء جيدا تعنى حالته وصفته[2].

أما بخصوص المعنى الاصطلاحي، فقد تطورت المفاهيم فى موضوع الجودة خلال الأعوام الأخيرة، ومن المناسب فى إطار نهج تطبيق الجودة فى منشأة ما، الاعتماد على التعريفات الحديثة والتى تم الاتفاق عليها عالمياً، والمفاهيم والتعريفات الأساسية

---

[1] سلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة فى الإدارة المدرسية الفعالة، ط١ (دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٤م) ص٣٠.

[2] إبراهيم ياسين وآخرون: المعجم الوسيط، الجزء الأول والثاني، ط٢، مجمع اللغة العربية القاهرة د.ت، ص١٤٥، ٨٠٧.

المعتمدة حاليا من المواصفات العالمية، موجودة فى المواصفة القياسية (8402) ISO التى تم إصدارها العام ١٩٩٤م كمواصفات قياسية[١].

فعلى الرغم من وجود محاولات عديدة لتعريف إدارة الجودة الشاملة، ومعرفة أساسياتها ومبادئها الرئيسية، إلا أننا لم نجد هناك تعريفاً موحداً، ولذلك تعددت التعريفات التى وضعت لإدارة الجودة الشاملة، وكل منها يقوم بإبراز سمة معينة أو خاصية معينة لها. وفى هذا الجزء، سنعرض أهم تلك التعريفات للوقوف منها على مفهوم إدارة الجودة الشاملة كمدخل حديث فى مسيرة تطور إدارة الجودة.

عرفها (سلامة عبد العظيم) بأنها: (فلسفة إدارية، ومجموعة مبادئ إرشادية تعتبر بمثابة دعائم التحسين المستمر، وهى تطبيق الأساليب الكمية والموارد البشرية، لتحسين خدمات المنظومة، وتهدف إلى تحقيق التميز فى جودة أداء المنظومة ككل، من خلال الوفاء باحتياجات العاملين).[٢]

والتعريف الذي يتبناه الباحث من بين تعريفات إدارة الجودة الشاملة هو تعريف أحمد إبراهيم أحمد، الذي يقول بأنها: (اتجاه من الاتجاهات الحديثة فى الإدارة) وتقوم فلسفته على مجموعة من المبادئ التى يمكن للإدارة أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن، ويعتمد على استخدام عدد من الأداوت الكمية والنوعية لقياس مدى التحسين فى الجودة (بمعنى مجموع الصفات أو الخصائص لمنتج أو خدمة ما، ترضى حاجات العميل، أو المستخدم النهائي أو كليهما) ويحقق الأهداف.[٣]

الاهتمام بموضوع إدارة الجودة الشاملة ليس حديثاً، فلقد وجهت العديد من الدول المتقدمة والنامية إلى أنظمتها التربوية نقداً، لانخفاض مستوى الجودة بها، وركزت كثير من الدول على دراسة الجوانب المرتبطة بالجودة، على أثر اكتشافها لانخفاض التعليم

---

[١] **سلسلة الرضا للمعلومات: دليل الجودة فى المؤسسات والشركات بحسب المواصفات القياسية ISO9000 التى تم إصدارها العام ١٩٩٤م كمواصفة قياسية.**

[٢] **سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص٣٥.**

[٣] **أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص٣٦٣.**

فيها، حيث كان ذلك على سبيل المثال فى الخمسينيات من القرن العشرين، فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا، واليابان، وغيرها من دول العالم.

وبدأ الاهتمام المتزايد بإدارة الجودة فى التربية فى منتصف السبعينيات من القرن العشرين، وذلك للعديد من العوامل التى كان لها الأثر فى هذا الاهتمام، ومن أبرزها التغييرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمى والتكنولوجى، والتوسع فى التعليم، وزيادة الإقبال عليه في جميع المراحل التعليمية، بما فيها التعليم الجامعى والعالى، بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية الجديدة التى صنعتها ظروف العصر، من زيادة وسائل الاتصال كماً وكيفاً والانفجار المعرفى، وعمل المرأة بحيث ألقت هذه الضغوط بمسئوليات متزايدة على المؤسسات التعليمية. ولربما يضاف إلى هذه العوامل، الرغبة الأكاديمية على المستوى العالمى فى تنمية معارف جديدة عن الجودة، مما دفع الباحثين للاهتمام بالجانبين النظرى والتطبيقي للجودة الشاملة فى هذه المؤسسات.[١]

وأهم الأهداف التى تقوم عليها هذه الفلسفة الادارية هي: التركيز على العمل، والتركيز على العمليات والنتائج معا، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وتهيئة خبرات القوى العاملة نحو اتخاذ القرارات، استناداً الى الحقائق، والتغذية المرتدة أو العكسية، وأخيراً التعرف بدقة على الهيكل التنظيمي للمنشأة.[٢]

وهو امتداد لمفهوم إدارة الجودة باتجاه مشاركة وتحفيز جميع العاملين فى المؤسسات (من قمة الهرم إلى القاعدة)، بهدف تحقيق الفائدة لها ولمحيطها.[٣]

ولعل ما تجدر الإشارة اليه فى هذا السياق، هو أن هنالك بعض الآراء التى خلطت بين مفهوم الجودة الشاملة، وإدارة الجودة الشاملة. فالجودة الشاملة هى تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة العملية التعليمية وفق نظم محدودة، وموثقة، تقود إلى تحقيق رسالة

---

[١] صالح ناصر عليمات: إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسات التربوية (تطبيق ومقترحات تطوير) ط١ (دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الاردن ٢٠٠٤م)، ص١٥.

[٢] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية، مرجع سابق، ص٣٦٣

[٣] سلسلة الرضا للمعلومات، مرجع سابق، ص٢٨

المؤسسة التعليمية فى بناء الإنسان العصري، من خلال تقويم الحزمة التعليمية المتميزة، وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة. وينبغي الإشارة إلى أن الجودة تشير إلى المواصفات، والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي، وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات. أما إدارة الجودة فتعني جميع الأنشطة التي يبذلها مجموعة الأفراد المسئولين عن تسيير شئون المدرسة، والتي تشمل التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم، وبعبارة أخرى هى عملية التنسيق التى تتم داخل المؤسسة بغرض التغلب على ما فيها من مشكلات، والمساهمة بشكل مباشر فى تحقيق النتائج المرجوة، وبالتالي فهى عملية مستمرة، لتحسين الجودة والمحافظة عليها.[1]

ومن خلال التعريفات السابقة للجودة الشاملة، نجد أنها تضم عدة معان تمثل فى مجملها فلسفة إدارية مبنية على أساس رضا المستفيد، الذى يتضمن التصميم المتقن للمنتجات، أو المخرجات، والتأكد من أن المؤسسة تعمل على تقديم هذه المخرجات بشكل متقن ودقيق دائماً، وبما يحقق الحاجات والرغبات والمتطلبات، حيث يمكن **الوصول إلي عدد من المباديء الرئيسة لموضوع إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال التعريفات السابقة، ومن أهم هذه المباديء الآتي:**[2]

١. أهمية مشاركة العميل، وجميع العاملين فى تنظيم الإدارة فى كل المستويات، عن طريق المشاركة الجماعية فى المؤسسة التى ينتمون إليها، وأن كل فرد مسئول عن جودة المنتج، لأن الجودة الشاملة تتطلب الإدارة التشاركية أولاً.

٢. القيام بأداء العمل بصورة صحيحة منذ الخطوة الأولى، الأمر الذي يبعد الفرد عن الوقوع فى الأخطاء وتفاديها، والاهتمام الذي يبعد عن المعالجات، والتركيز على التطوير المستمر.

---

[1] أحمد سعيد درباس: إدارة الجودة الكلية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض العدد ٥٠، السنة ١٤، ص١٥.

[2] صالح ناصر عليمات – مرجع سابق– ص ٢٠.

٣. تكلفة الجودة الشاملة، وهى عبارة عن تكاليف جميع الأعمال المتعلقه بجودة السلعة أو الخدمة(المنتج).

٤. ضرورة توفير الأفكار والمعلومات، والخبرات الجديدة للاعتماد عليها فى تحقيق الشهرة الواسعة فى السوق لإدارة المؤسسة، وبالتالى تستطيع الإدارة أن تقوى مركزها التنافسي مع الأسواق المجاورة.

٥. تنمية مفهوم الإدارة الذاتية، وذلك من خلال توسيع مجال المشاركة فى إبداء الآراء والرغبات، والاتجاهات الإيجابية فى العمل والإدارة، لكي يتسنى للفرد تحقيق رضاه، والإحساس بالروح المعنوية العالية تجاه المؤسسة والإنتاج فيها بتفانٍ.

٦. استخدام المجموعات (الفرق) فى العمل من أجل المشاركة التعاونية، لإنجاز كافة العمليات الإنتاجية الإدارية فى المؤسسة، وبالتالى تحسين المخرجات من خلال التركيز على المدخلات والعمليات.

٧. الاهتمام بالأنشطة الفردية والجماعية، باعتبارها الوسيلة لإنجاز الأعمال بصورة متقنة، والعمل على تحفيز العمليات الإنتاجية نحو الأفضل، فى طريق تحقيق أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ووقت ممكنين.

أهمية إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسات التربوية:

ترجع أهمية أسلوب الجودة الشاملة للمتغيرات المستمرة المتسارعة الشاملة لكل مجالات الحياة، والاتجاه لابتكار أساليب وتقنيات إدارية، لمواجهة آثار هذه التغييرات. فقد أصبحت الجودة الشاملة فى هذا العصر، أساساً للاتصالات التجارية بين الدول، وهى التى تقرر نجاح أو فشل المنظمات الإنتاجية والخدميه فى العالم، حيث إنها وسيلة لإرضاء المستهلك، وزيادة الإنتاج، وتخفيض التكاليف، وتحقيق الربح، وعلى ذلك فإن الجودة تؤدى إلى إرضاء المستهلك، وتحقيق ميزة تنافسية وعائد مرتفع، بالإضافة إلى أن تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، أصبح أمراً ضرورياً للحصول على بعض الشهادات الدولية مثل الآيزو ٩٠٠٠ (ISO9000)، كما أن إدارة الجودة الشاملة تعمل على تحقيق سمعة طيبة للمؤسسة فى نظر العملاء والعاملين، وتنمية الشعور بوحدة المجموعة، وعمل الفريق، والثقة المتبادلة بين الأفراد، والشعور بالانتماء فى بيئة العمل.

إن هذه الفوائد تؤكد مدى أهمية مفهوم إدارة الجودة الشاملة فى تحسين الانتاجية، وتقليل الأخطاء، وفي وجود مناخ أفضل، وتشجيع وتنمية مهارات العاملين، تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المدرسة، والتركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسئوليات، والعمل المستمر من أجل تقليل الهدر أو الفقد.[1]

خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسات التربوية:

قبل عرض خطوات إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسات التربوية، ينبغي أن نشير إلى المتطلبات اللازمة لتنفيذ هذه الإدارة، ومن أهم تلك المتطلبات تشكيل فريق إدارة الجودة ومجالها، وتوضيح المسئوليات التى ينبغي أن يقوم بها كل من هذه المجالس، وذلك على النحو الآتي:[2]

أ/ مجلس الجودة:

ويمثل المستوى القيادي الأعلى لاتخاذ القرارات، وإعطاء السلطات اللازمة لتوجيه ودعم عملية إدارة الجودة، وينبثق عن مجلس المؤسسة التعليمية، ويرأسه رئيس **المؤسسة. ومن أهم مسؤليات هذا المجلس:**

١- وضع خطط العمل اللازمة لتنمية ثقافة الجودة.
٢- قيادة عملية التخطيط الشامل.
٣- إنشاء وتوجيه أنشطة الفرق القيادية الأخرى للجودة، مثل لجنة تصميم وتنمية الجودة، لجنة توجيه الجودة، لجنة قياس وتقويم الجودة.
٤- توفير الموارد المالية والبشرية لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة.
٥- وضع الأهداف السنوية لإدارة الجودة الشاملة.
٦- متابعة أعمال دوائر الجودة.

---

[1] سلامة عبد العظيم حسين _مرجع سابق_ ص٢٦

[2] **Lewis & Smith – 1997 –Why- Quality Important In Higher Educational Journal Vole- p.p 259 – 260.(52)**

ب/ فريق تصميم الجودة وتنميتها:

يعمل هذا الفريق تحت قيادة مجلس الجودة، ومهمته الأساسية وضع إستراتيجية تطوير نظام إدارة الجودة، وتتمثل أهم مسئولياته فى:

١- دراسة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها.

٢- تصميم البرامج التدريبية لقيادة الجودة وفرق العمل.

٣- تحديد متطلبات العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

٤- اقتراح خطة مبدئية للعمل بالمؤسسة التعليمية وتحديد خطواتها الأساسية وما تتطلبه من تجهيزات وأماكن عمل وغيرها.

٥- تحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية.

ج/ لجنة توجيه الجودة:

تعتبر مركز عملية إدارة الجودة، وتتمثل أهم مسئولياتها فى:[١]

١- توثيق الصلة بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات الأخرى.

٢- وضع الخطط اللازمة لتطوير برنامج دوائر الجودة .

٣- إزالة الخوف، ونشر الخبرات الفائقة، والدروس المتعلمة داخل المؤسسة التعليمية.

د/ لجنة قياس الجودة وتقييمها:

وتتمثل أهم مسئولياتها فى تقويم برنامج الجودة الشاملة فى المؤسسة التعليمية، والتأكد من استخدام الطرق العلمية فى التنفيذ.

أما بخصوص إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسات التربوية، والتى تسهم فيها وتقوم بها المجالس السابقة، فيمكن تحديد هذه الخطوات على النحو الآتى:[٢]

---

[١] توفيق محمد الحسين: تخطيط ومراقبة – جودة المنتجات- مدخل لإدارة الجودة الشاملة (دار النهضة العربية، القاهرة ١٦٦٩) ص١١٣ .

[٢] فتحي درويش عشيبة: الجودة الشاملة وتطبيقها فى التعليم الجامعى المصرى، دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية عمان، يوليو٢٠٠٠م، العدد المتخصص(٣)، ص٩٠.

(أ) التمهيد: وهى مرحلة تهيئة العاملين فى المؤسسات التعليمية لتقبل مفهوم الجودة الشاملة والالتزام بهذا المفهوم، وما يتطلبه من إجراءات ومتطلبات فى العمل، وتتضمن **هذه العملية الممارسات الآتية:**

١- توضيح مفهوم الجودة الشاملة، وأسسها ومقوماتها لجميع العاملين.

٢- تشجيع العاملين على المشاركة فى مناقشة تلك الأسس والمقومات.

٣- تحديد احتياجات العملاء الداخليين (المتعلمين)، أو الخارجيين، واحتياجات مؤسسات الأعمال المختلفة فى القطاعين العام والخاص، والمؤسسات الخدمية وغيرها.

٤- تحديد معايير الجودة التى ينبغي الوصول إليها فى كل نشاط، أو مجال من مجالات التعليم بالمؤسسة التعليمية.

٥- تحديد خطوات العمل وإجراءاته فى كل مجال بدقة.

٦- تحديد المهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة.

٧- توضيح الخصائص والصفات الواجب توافرها فى القائمين بالعمل، فى مختلف الأقسام والمجالات بدقة، من حيث المؤهلات العلمية والمهارات الشخصية.

٨- توفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبداية التنفيذ.

(ب) التنفيذ: ويتضمن الممارسات الآتية:

١- توزيع المهام والمسئوليات على الأفراد بما يتفق وقدارتهم وإمكانياتهم.

٢- تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق ومسئولياته.

٣- زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمرة للعاملين بالمؤسسة التربوية والتعليمية.

(ج) **التقويم**: تجدر الإشارة إلى أن هذه العملية لا يقصد بها فقط التقويم النهائي للحكم على نجاح صورة التغيير الذي تم، ولكن تصاحب هذه العملية كل مراحل العمل

السابقة، سواء التمهيد أوالتنفيذ، وذلك للاستفادة من التقويم المستمر، فى ترشيد **عمليات إدارة الجودة فى المرات القادمة، ومن أبرز الممارسات التى تتضمنها تلك العملية :**

١- المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيد حتى نهاية مرحلة التنفيذ.

٢- مقارنة الأداء بمعايير الجودة التى تم تحديدها فى مرحلة التمهيد.

٣- إعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للعميل، وتحديد الأخطاء والانحرافات عن الهدف الموضوع، وتقويم الخبرات اللازمة لتصحيح الأخطاء والتحسين المستمر .

٤- المراجعة المستمرة للجودة، بغرض التأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة، ومدى مناسبته لطبيعة العمل فى المؤسسة التعليمية.

مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة :

إن الجودة الشاملة لأية مؤسسة، هى أساس مهم لأداء أى فرد عمله بإتقان، وخاصة فى مجال التعليم، ولاشك أن أهم الفروق بين مؤسسة تعليمية جيدة وأخرى ضعيفة هو: طريقة إدارة تلك المؤسسة، لذلك رأت كثير من المؤسسات التعليمية، وبالأخص فى بعض الدول المتقدمة، تطبيق الجودة الشاملة ونظمها، الأمر الذى تضمن معه خدمة تعليمية غير متذبذبة، وانضباطا إداريا داخليا، يوفر مناخا للتوسع والتميز فى الوقت نفسه. **ويمكن تلخيص مزايا تطبيق الجودة الشاملة ونظمها على النحو الآتى :**[1]

١- الوفاء بمتطلبات الطلاب، وأولياء الامور، والمجتمع، وإرضائهم.

٢- مشاركة جميع العاملين فى إدارة المؤسسة التعليمية، لكون كل فرد على علم ودراية واضحة بدوره ومسئولياته، ومشاركته فى التطوير والتحسين.

٣- ربط أقسام المؤسسة التعليمية وجعل عملها منسجماً، بدلا عن نظام إداري منفرد لكل قسم، أو إدارة، مما يؤدى إلى انضباط أكثر .

٤- ضمان جودة الخدمة التعليمية المقدمة، رغم اختلاف أنماط العاملين نتيجة لاختلاف بيئاتهم.

[1] ناصر صالح عليمات-مرجع سابق- ص١٢٨ .

٥- المساعدة في إيجاد نظام موثق لضمان الأداء فى حالة تغيب أحد الأفراد، أو ترك الخدمة.

٦- ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع، بالتزامها بنظم الجودة فى خدماتها.

٧- رفع وزيادة مستوى الوعى بجودة العمل، والنظام لدى العاملين، من خلال التزامهم بتحقيق الجودة والمعايشة اليومية لها.

٨- تطبيق إدارة الجودة الشاملة ستقلل من البيروقراطية الإدارية إلى حد كبير، ويتخلص من كثير من الإجراءات المتكررة والمتعارضة أحياناً، مع الالتزام فى الوقت نفسه بالتعليمات الرسمية.

٩- المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.

١٠- المساعدة على تخفيض الهدر فى إمكانات المؤسسات التعليمية، من حيث الموارد والوقت وغيرها.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

توجد مجموعة من المعوقات قد تعوق إدارة المدرسة عن تحقيق أسلوب إدارة الجودة ولعل أبرزها[١]:

(١) عدم استقرار الإدارة وتغييرها الدائم، بمعنى أن تعاقب المديرين على المدرسة الواحدة، لا يتيح الفرص أمامهم لفهم وتطبيق اهتماماتهم التى تختلف عن اهتمامات المدير السابق، أو اللاحق له.

(٢) التركيز على الأهداف قصيرة المدى.

(٣) تعدد المستفيدين من المدرسة، يترتب عليه صعوبة تحديد الأولويات بين الخدمات الواجب توافرها، مع صعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات.

(٤) انعدام التساوى فى الأهداف والغرض.

[١] سلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة فى الإدارة المدرسية، مرجع سابق، ص٤٤.

(٥) التركيز على تقييم الأداء وليس على القيادة الواعية التى تساعد الأفراد فى تحقيق جودة أعلى، وبالتالى تتحول الإدارة إلى إدارة بالتخويف.

(٦) ضعف النظام المعلوماتى للمدرسة، بمعنى عدم اعتمادها على التقنية الحديثة فى بناء أجهزة الاتصال، التى تنقل هذه المعلومات بين الأطراف المعنية فى المدرسة، وتوصيلها لصانعى القرار فى الوقت المناسب.

(٧) عدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم.

(٨) إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل وطويلة الأجل.

(٩) ندرة توفير البيانات والمعلومات على نحو دقيق وسريع عن النظام التعليمي وإدارته، وذلك لعدم توافر أنظمة المعلومات الفعالة، بل الاعتماد على الأساليب التقليدية فى جمع المعلومات والبيانات عن الإدارة المدرسية وتطويرها.

(١٠) تسيب العاملين بالمدرسة، وعدم بذل المفترض والمتوقع منهم من مجهود، مما يؤدى إلى عدم انتظام العمل، وإلى تدنى مستويات الكفاءة والكفاية التنظيمية.

الإدارة المدرسية وضغوط العمل:

مفهوم ضغوط العمل:

نعيش اليوم فى عالم سريع التغير فى جميع مجالات الحياه، حتى أصبح التغيير سمة مميزة لعصرنا الحالى، مما أدى إلى ظهور عالم بلا حدود، تآكلت فيه حدود الأوطان، وتآكلت معها بالتبعية حدود وأسوار منظمات كثيرة، عالم انهارت فيه الحواجز والقيود، عالم التنافس المعرفى، حيث انفجار المعرفة، ناهيك عن عالم الضغوط، عالم ذي طبيعة خاصة، تحيط بكل فرد في أية منظومة أو كيان إدارى، مهما صغر حجمه أو كبر، فهو يعيش تحت ضغوط متراكمة متعددة المصادر، مختلفة الجوانب والأبعاد، ممتدة التأثير.

ومن هنا فإن الولوج إلى دراسة الضغوط الإدارية، يعد مطلباً ضرورياً لفهم تأثيراتها، وأهميتها فى تطوير الإدارة المدرسية.

وقد تناول المهتمون بالعلوم النفسية الضغوط بمعان ومداخل مختلفة، ونتج عن ذلك اختلاطها بمتغيرات أخرى كالقلق، والاكتئاب، والشعور بالضيق، وذلك عند محاولتهم الربط بين الضغوط النفسية والاجتماعية.

عرف (روبينز) Robbins الضغوط بأنها: حالة دينامية يواجه فيها الفـرد قيـداً أو مصاعباً تتعلق بما يرغب فيه، والذى يتم إدراكه، أو تصور نتيجته علـى أنهـا مهمـة لأداء العمل.[1]

وعرفها (جيلجيلوس) Gilgelos بأنها فى الأصل حالة بدنية، تنتج عن الطريقـة التى يستجيب لها الجسد للمطالب الموضوعة عليه، من خلال أسلوب الحياة.[2]

ويرى (جرنبرج) Greenberg وبارون Baron أنها نوع من الحـالات الوجدانيـة، وردود الأفعال الفسيولوجية التى تحدث فى مواقف معينة، حيث يتلقى الأفراد الأهـداف المنظمة التى يشعرون بأنهم ربما غير قادرين على تحقيقها.[3]

ومن هنا يمكن تناول الضغوط من خلال بعض الاتجاهات :[4]

١- **الضغوط كسبب للمشكلات**: فعلى المستوى الفردي تـرتبط الضـغوط بالعديـد مـن الأعراض، والأهم من ذلك هو أثرها على أداء المدرسة ككل.

٢- **الضغوط كنتيجة للمشكلات**: فضغوط الحياة العصرية مثل ساعات العمل الطويلة، اليوم الكامل، ضعف العلاقات الإنسانية، جميعها عوامل مسببة للضغوط.

٣- **الضغوط بسبب كيفية التفاعل مع ضغوط الحياة**: فهنـاك بعـض الأفـراد يسـتطيعون التوافق مع الأحداث الضاغطة أفضل مـن غيرهـم، ولـذا ينبغـى النظـر إلى الطبيعـة الحقيقية للضغوط التى يشعر بها الفرد، ليطور ميكانيزمات توافق أفضل.

أنواع الضغوط فى مجال الإدارة المدرسية :

الضغوط فى مجال الإدارة المدرسية متعددة الأنواع ومختلفة الأشكال، ولكل نـوع منها خصائصه ومواصفاته، ولكل منها طرق للتعامل معها، بل أن هناك من الضغوط مـا

---

[1] **Robins Stephan (2001) Organizational Behavior Roughed Prentice Hall International Ins New Jerky .**

[2] **Gorgeous Vies (1997) : Operations and The Management of Change Plowman Populating London .**

[3] **Green Jerald & Baron Robed (2000) Behavior in Organisial :Under standing and Managing The Human Side of Work 7 The Edallyn and Bacon LONDON.**

[4] **شبل بدران الغريب: الثقافة المدرسية، ط١ (دار الفكر، عمان، الاردن، ٢٠٠٤م) ص١٦٣**

هو واجب الحفاظ عليه واستمراره، وهى الضغوط الأساسية التى تتطلبها طبيعة العمـل، وتستلزمها خصائص النشاط المدرسي، ويحتاج إليها مدير المدرسة للضغط على العـاملين للاحتفاظ بحيويتهم ودافعيتهم، وقهر أى تكاسل، أو تخاذل تنتج عنه رتابة في العمل.

أما الضغوط السلبية، فهـى الضـغوط التـى تـؤثر علـى سـلوك كـل مـن المـدير والعاملين معه بشكل سيء وضار، وتتولد معها مجموعة مـن الإجـراءات الإداريـة التـى يتركز معظمها حول فقدان الرغبة فى العمل، والعزوف عن المبادرة الفردية والاستسـلام والإحباط والاكتئاب والقلق وغيرها.[1]

ويمكن تقسيم الضغوط من حيث المحور والموضوع إلى:[2]

- **ضغوط مادية:** تتصل أساسا بالمزايا المادية التى تسعى إدارة المدرسة للحصول عليهـا، لإرضاء العاملين مثل: الأجور والمرتبات، والحوافز وغيرها.
- **ضغوط معنوية:** وهى تتصل بالحالة الوجدانية والنفسية لمدير المدرسة، وهى بطبيعتها ضغوط شديدة التأثير على قرارات المدير، مثـل تـدخل أوليـاء الأمـور فـى العمليـة التعليمية، دون وعى وإدراك أهدافها، وإعتقاد ولى الأمر أنه من حقه متابعة المـدرس داخل الفصل وغيره.
- **ضغوط سلوكية:** وهى تتصل أساسا بالقيود التى يمكن أن تنعكس على سلوك المدير، وبالتالى تؤثر على قدرتـه علـى إصـدار الأوامـر الإداريـة، والتوجيهـات التنظيميـة، ومتابعة تنفيذ الأوامر والتوجيهات.
- **ضغوط وظيفية:** وهى الضغوط التى تتصل أساسا باعتبـارات الوظيفـة، وبالأعمـال التى تتم فيها، والأنشـطة التـى تمـارس، والأهـداف المتصـلة بكـل منهـا، والغايـات الوظيفية من خطوط السلطة وقنوات الاتصال، وخطوط التنسيق.

---

[1] سلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة الإدارة المدرسية، مرجع سابق، ص١٥٣ .

[2] شبل بدران الغريب: الثقافة المدرسية، مرجع سابق، ص١٦٥

مصادر ومسببات الضغوط فى مجال الإدارة المدرسية :

تتعرض إدارة المدرسة فى العمل، لمجموعة من الضغوط ذات المصادر المختلفة والتي يعمل كل منها بشكل مستقل، أو تتفاعل معاً فى تأثيرها على الإدارة المدرسية. ويمكن تقسيم مصادر الضغوط إلى: مصادر ضغوط البيئة المدرسية، ومصادر أفرزتها المتغيرات المجتمعية، ومصادر مرتبطة بعلاقات المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، ومصادر الضغوط المتعلقة بالفرد ذاته. ويمكن تفصيلها كما يلي:[1]

مصادر الضغوط المتعلقة بالبيئة المدرسية يمكن تمثيلها فى الآتي :

١. زيادة أو انخفاض عبء العمل عن قدرة الفرد.
٢. طبيعة الوظيفة، وما تتصف به من صفات تميزها عن غيرها بالفئة أو المكانة التي تتاح لشاغلها، على سبيل المثال تختلف إدارة المدارس الخاصة عن إدارة المدارس الحكومية.
٣. العلاقات الشخصية فى العمل، وما يتبعها من حالات فقدان الثقة والاحترام المتبادل بين الأفراد، وانفصال الفرد عن جماعته وغيرها.
٤. ضعف المدرسة، وعدم القدرة على التواصل، ومقومات التغيير والتجديد، وتعارض القيم والمعايير التى يحملها الموظفون الجدد والقدامى.
٥. العشوائية فى المؤسسات الإدارية التى تستهدف توجيه وتنسيق جهود الأفراد نحو تحقيق أهداف المدرسة.
٦. بيروقراطية الهيكل والسلبية فى المناخ التنظيمي للمدرسة، وجماعات العمل.
٧. بيئة العمل المادية كضعف الأجور وضعف التهيئة وغيرها.
٨. الترقى الوظيفي المعتمد على الأقدمية، بغض النظر عن كفاءات ومهارات الموظف الذى تتم ترقيته.
٩. المتغيرات الاقتصادية، من عدم التكافؤ بين رواتب الأفراد، ونفقاتهم الاسرية والشخصية.

---
[1] سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص١٥٧

١٠. المتغيرات السياسية نتيجة التخطيط السياسي، وعدم وضوح الرؤية فى توقعات جديدة.

١١. المتغيرات الاجتماعية الناتجة عن التغييرات فى القيم والمواقف، والعادات والتقاليد.

١٢. المتغيرات التكنولوجية وما تستلزمه من تعلم فنون التعامل معها.

١٣. المتغيرات المعرفية من ثورة الاتصالات والمعلومات، تمثل تحديا أمام إدارة المدرسة مما يترتب عليها من ضغوط.

أما بخصوص ضغوط علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، فيمكن حصرها فى الآتي:

١- الإدارة العليا للتعليم من وزارة التربية والتعليم، والمديريات والإدارات التعليمية التابعة لها حيث تؤثر على مديري المدارس التابعة لها، من خلال فرض بعض القرارات غير الملائمة لحسن سير العملية التعليمية، ينجم عنها ضغوط فى العمل ككثرة انتدابات المدرسين أثناء العام الدراسي، أو نقلهم، وكثرة لجان المتابعة، وعدم دراية القائمين بها، وعدم التخطيط الجيد للقرارات، وقلة الإمكانيات المادية اللازمة لممارسة الأنشطة داخل المدرسة.

٢- مشكلات الطلاب، والتدخل الزائد لأولياء الأمور فيما يتعلق بالعملية التعليمية، وما ينتج عنه من توقعات زائدة بشأن أداء كل من المعلم والطالب.

٣- تعليقات وسائل الإعلام عن التعليم، والتى تطالب بمعايير أعلى لتحصيل الطلاب وأداء المعلم، تترك ضغوطاً على المديرين.

ومصادر الضغوط المتعلقة بالفرد ذاته، وردود أفعاله تجاه المؤثرات التى يتعرض لها فى حياته، سواء أكان ذلك فى نطاق العمل أو خارجه، والتي يمكن حصرها فى الآتي:

- الخصائص الشخصية للفرد، وحاجاته ورغباته، ومستوى طموحه، ودرجة استقراره النفسي، ودرجة مرونته فى التعامل مع المواقف والأحداث، ونمط شخصيته.

- المصادر النفسية والسلوكية التى تركز على تصرفات الفرد، سواء أكان ذلك بوعي منه أم بغير وعي، مما يتسبب فى سوء إدارة الوقت والصراع الشخصي كمصدر من المصادر السلوكية لضغوط العمل.

إدارة الضغوط فى مجال الإدارة المدرسية:

تعرف إدارة الضغوط بأنها قدرة مدير المدرسة على التعامل مع الضغوط المدركة التى يواجهها فى بيئة العمل، وتعتمد هذه العملية على مجموعة من الأساليب، التى تتضمن تقليل حدة هذه الضغوط، وتفعيل القدرة على التكيف معها ومع مصادرها.

ولأن الضغوط لا يمكن القضاء عليها، أو التخلص منها فى الحياة اليومية بسهولة، فإن الحل هو إدارتها بشكل فعال، من خلال الإدارة الفعالة، وتحويلها إلى **ضغوط إيجابية من خلال:**

١- التطبيق الجيد لمبادىء الإدارة والتنظيم.

٢- إعادة تصميم الهيكل التنظيمي، وتوصيف العلاقات، وتصميم إجراءات العمل وتبسيطها، وتوضيح الاختصاصات وغيرها.

٣- إتاحة الفرص للأفراد العاملين للمشاركة فى عملية اتخاذ القرارات فى المدرسة.

٤- تحليل أدوار الأفراد وتوضيحها، بحيث يعى ويدرك كل فرد مسؤولياته ومهامه وسلطاته، وما هو المطلوب منه، وما يتوقعه الآخرون منه، وما يتوقع هو من غيره.

٥- وضع الأهداف وتحديدها، والأولويات التى يجب تحقيقها.

٦- الدعم الاجتماعي، والاستقرار النفسي والاجتماعي، والمساعدة بالمعلومات من الإدارة المدرسية.

٧- تحسين الأداء عن طريق توطيد علاقات التعاون والدعم بين أعضاء الجماعات التنظيمية، وعن طريق بناء فرق العمل.

٨- التوجيه والتدريب السليم أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع الضغوط والتوترات المختلفة، التى يواجهها الفرد أثناء العمل، وكذلك ما يمكن أن يصادفه من مشكلات فى العمل.

٩- تخفيف الضغط على المدير بتفويض السلطة إلى أحد العاملين، وذلك بأعطائه قدراً من الحرية فى القيام بالأعمال الأكثر أهمية .

١٠- توجيه العاملين إلى تحسين الصحة والسلامة، بحيث يشعر الفرد بارتياح تجاه نفسه، وبشكل صحيح نحو الآخرين، وذلك من خلال النصح، ومنح الأفراد الشجاعة والثقة لمواجهة المشكلات، وتوفير المعلومات والفهم .

أما فى مجال علاج ضغوطات العمل على مستوى الفرد، فيمكن إدارتها من خلال:

١. التكيف والسيطرة على مصادر ضغوط العمل.

٢. علاج آثار الضغوط بالتأمل والاسترخاء، والترويح والترفيه، والتمرينات الرياضية، وتحسين النظام الغذائي.

الإدارة المدرسية وتفويض السلطة:

مفهوم تفويض السلطة:

التفويض هو عملية اتخاذ قرار بأن يخول القائد الإدارى صلاحية أداء بعض مهامه إلى أحد مرؤوسيه، ويعنى التفويض منح المرؤوس الذى تفوض إليه الصلاحية، حرية التفكير والتصرف بوضع الخطط وتنفيذها، بعيدا عن أى ضغوط أو قيود تحد من نشاطه الفكري، وتصرفه وقدرته على الابتكار، وهكذا فإن التفويض ليس تقسيم العمل، أو تكليف المرؤوس بالمهام التى هى فى إطار مسؤوليات القائد الإداري الوظيفية، وإنما هو تحويل صلاحية القائد الإدارى لمرؤوسيه، لأداء بعض المهام التى تقع فى إطار مسؤولياته الوظيفية.

وللقائد الإدارى مطلق الحرية عند اتخاذ قرار التفويض، فى تحديد المهام التى يرغب فى تفويضها، ولمن يفوضها ومتى وكيف.[١]

ويعرف التفويض أيضاً بأنه الوسيلة التى تستخدم لمنح سلطات معينة، لمختلف مستويات النظم الإدارية، وتحديد الإطار الذى يمكن كلاً منهم العمل فيه، وذلك لتيسير

[١] عبد العزيز مصطفى: أساليب القيادة الإدارية، محاضرات برنامج الندوة العربية لتنمية القيادات الإدارية، جامعة بينسبيرج ولاية بنسيلفانيا الأمريكية، ١٩٩٠ ، ص٦٩ .

عملية اتخاذ القرار عند مستواه الأنسب. فالتفويض يتضمن تعيين مهام للمرؤوسين، ومنحهم السلطه اللازمة لمارسة هذه المهام، مع استعداد المرؤوسين لتحمل تبعات المسؤولية لأداء مقبول لهذه المهام.[1]

وعرفه محمد منير مرسي بأنه: توزيع السلطة على أساس المبدأ المتبع فى تقسيم العمل، ومن ناحية أخرى فإن رجل الإدارة قد يفوض بعض رجاله العاملين معه فى بعض السلطات المخولة له، لتسهيل سير العمل فى أمور معينة، وليس معنى هذا أن يجرد نفسه من السلطة.[2]

أما في تعريف آخر فإنه: تخويل الحق فى إصدار بعض القرارات للمستويات الإدارية الأدنى، ونقل بعض الصلاحيات من مستوى إدارى أعلى، إلى مستوى إدارى أدنى، وبهذا يصبح التفويض فى جوهره نقل لبعض المسؤوليات التى يقوم بها أشخاص ذوى مراكز وظيفية أعلى، لأشخاص ذوى مراكز وظيفية أقل، دون إلغاء المسؤولية النهائية عن نتائج التنفيذ بالنسبة للشخص القائم بالتفويض.[3]

مزايا تفويض السلطة:

إن البحث الذى لا يولد بحثا جديداً، لا يعتبر بحثاً. وعليه يمكن القول إن القائد الذى لا يبرز قائداً أو قادة ليس بقائد.

فالتفويض هو الوسيلة الوحيدة التى يستطيع بها المدير أن يتجاوز قدراته الذاتية، على إنجاز الأعمال، وفى نفس الوقت هو الطريق إلى الاستفادة الكاملة من قدرات ومهارات المرؤوسين، تلك القدرات التى لا يمكن أن تستغل استغلالا كاملا بدون تفويض. وللتفويض مزايا كثيرة سواء بالنسبة للمدرسة التى يتم فيها التفويض، أو بالنسبة للمعلمين الذين تفوض إليهم السلطة، أو مدير المدرسة الذى يقوم بعملية **التفويض على النحو الآتي:**[4]

---

[1] هانى عبد الرحمن صالح الطويل: الإدارة التربوية والسلوك المنظمى، (دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ١٩٩٩م) ص٢٨٥.

[2] محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية، مرجع سابق، ص٧٤ .

[3] سلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة فى الإدارة المدرسية الفعالة، مرجع سابق، ص٢٠١ .

[4] عبد الهادي محمد أحمد الجوهري: الإدارة المدرسية فى مجال التطبيق الميدانى (دار البيان العربي للنشر والتوزيع، الرياض) ص ٩٤-٩٥.

فهو بالنسبة للمؤسسة التى يتم فيها التفويض يعمل على:

- تحقيق أكبر عائد ممكن بالنسبة للمرفق الذى تتم فيه عملية التفويض.
- إعداد رؤساء المستقبل.
- الإنصاف والعدالة الاجتماعية، وتوفير مناخ مناسب للعمل.

أما بالنسبة للمعلمين الذين تفوض اليهم السلطة فيؤثر في:

- زيادة فاعلية الإدارة، وارتفاع معنويات المرؤوسين؛ لشعورهم بثقة الرؤساء فيهم.
- زيادة التزام المرؤوسين بأداء المهام، مع زيادة ولائهم للمدرسة، حيث إن تفويضهم فى اتخاذ القرار يؤدى إلى تفهم العمل، والدافعية لإنجاز العمل.

وبالنسبة للرؤساء يحقق المزايا الآتية:

- زيادة الوقت الحر للرئيس بما يؤدى إلى إدارته لوقته بفاعلية.
- دعم قوة شخصية الرئيس، وزيادة نفوذه داخل المدرسة.
- تحسين جوده القرارات نتيجة للاقتراب من مصدر المشكلة.
- زيادة فاعلية المدير، من خلال تنمية وتطوير قدرات ومعلومات ومهارات مساعديه من الرؤساء.
- تحديد إمكانية الحلول مكانه لدى غيابه.
- تحقيق زيادة فاعلية الإنتاج.

المبادىء اللازمة التى يقوم عليها التفويض:

هناك مجموعة من المبادىء التي تستند عليها عملية التفويض، وتنطلق منها تتمثل في:[1]

- قانونية التفويض، أى توافقه وانسجامه مع الأنظمة، والقوانين المرعية.
- جزئية التفويض، وهو ألا يكون إلا لبعض الاختصاصات والسلطات.

[1] عرفات عبدالعزيز سليمان وآخرون: الإدارة التربوية الحديثة ط١ (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٨م)، ص٥٠٦.

- علنية التفويض، ويجب أن يبلغ به للمفوض، ولكافة العاملين بالمدرسة، وأن يكون صريحاً لا ضمنياً.
- أن يكون التفويض مكتوباً، وأن تكون السلطة والأعمال المفوضة محددة بدقة، وواضحة المعالم.
- توضيح حدود العمل والسلطات المفوضة قبل التفويض، مما يضمن أداء العمل دون الخروج عن قواعده وأساليبه، الأمر الذى لو حدث قد يتطلب وقتاً لتصحيح الأخطاء الناجمة عنه، والتي ربما تتسبب فى سوء العلاقة بين الرئيس والمرؤوس.
- كفاية السلطة المفوضة لتنفيذ العمل ذى الصلة.
- المتابعة المستمرة من قبل الرئيس، لأعمال المرؤوس المفوض، حيث إنه المسؤول الأول عن تلك الأعمال.
- توضيح حدود المسؤولية بين المفوِّض والمفوض.
- تناسب درجة التفويض مع قدرة المفوض ومركزه الوظيفي.
- صدور التفويض بصفته الوظيفية لا الشخصية، بحيث لا يتأثر أو يتغير بتغير شاغل المنصب، باستثناء تفويض التوقيع حيث يصدر لشخص باسمه، وذلك تلافياً للتدخلات فى العمل.

أنواع التفويض:

هناك نوعان من التفويض هما: التفويض التلقائي، والتفويض الرسمي، التفويض التلقائي يعنى توزيع مسؤوليات العمل على العاملين، وتحديد دور كل منهم فى تحقيق أهداف المؤسسة، وسمى تلقائيا لأنه يتم منذ البداية عند وضع الهيكل التنظيمي للمؤسسة، وتحديد مهام وواجبات كل وظيفة. والتفويض الرسمي يعنى تحويل الصلاحية للمرؤوسين بالصورة التى تتيح لهم أداء بعض المهام التى هى من اختصاص القائد الإدارى.[1]

---

[1] عبد العزيز مصطفى: مرجع سابق، ص٦٩ .

العوامل التى تساعد على نجاح عملية التفويض:

لنجاح عملية التفويض ينبغى إزالة الصعوبات التى تعترض التفويض أولاً، ويمكن تحقيق ذلك باتباع الخطوات الآتية[1]:

- تحليل وظيفة القائد الإدارى لتحديد المهام التى يمكن تفويضها.
- اختبار المرؤوس الذي سيتم التفويض له، وتحليل مقدرته على القيام بالمهام التى ستفوض له.
- تدريب المرؤوس على المهام التى ستفوض له قبل تكليفه بها رسمياً.
- مناقشة المرؤوس حول المهام التى ستفوض له، والاتفاق معه على معايير قياس الأداء بالنسبة للمهام التى ستفوض له.

وبعد أن يتم التفويض فإنه يراعى ما يلي:

- بقاء قنوات الاتصال مفتوحة للتأكد من وصول المعلومات للقائد الإدارى والمرؤوس.
- المتابعة المستمرة، تحديد مواعيد الانتهاء من العمل.
- إخطار المرؤوس بأية تغييرات تطرأ، ويكون لها تأثير على العمل الذى يقوم به.

الإدارة المدرسية وإدارة الصراع التربوي:

أ- مفهوم الصراع:

الصراع فى حياة الإنسان أمر لا مفر منه، وهو شامل لكل الخبرات الانسانية، ومن الممكن حدوثه داخل الفرد نفسه، حينما تتنازعه رغبة تحقيق هدفين غير متتامين، وما يمكن أن ينتج عنه من شعور بالتوتر، وما يصاحبه من مظاهر سلوكية مثل التردد وعدم القدرة على حسم الأمور، كما قد يؤدى إلى أعراض فسيولوجية كالقرحة وضغط الدم. وقد يوجد الصراع أيضا بين الأفراد وبين الجماعات، وبين المجتمعات وبين الثقافات.[2]

---

[1] عرفات: الإدارة التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص٥٨.

[2] هانى عبد الرحمن صالح الطويل: الإدارة التربوية والسلوك المنظمى، سلوك الأفراد والجماعات فى النظم، ط٤(دار وائل للنشر، عمان، الاردن، ٢٠٠٦م ص٢٩٣).

وفى الإدارة المدرسية أيضا قل ما يحصل إجماع بين المعلمين والإداريين والتلاميذ والآباء، وأعضاء المجتمع المحلى على أمر ما. فهو جزء من الوضع الطبيعي لأية مؤسسة، ولكن توجد بأشكال مختلفة، وبمستويات متفاوتة القوة.

ويرى العديد من واضعى نظريات التنظيم، أن وجود قدر معتدل من الصراع فى أية مؤسسة، يحقق لها أعلى مستوى من الفعالية إذا تمت إدارته بطريقة جيدة[١].

عرف (بولدينج) Building الصراع بأنه: موقف يتصف بالمنافسة فتصبح فيه الأطراف المتصارعة على وعى بتناقضاتها، ويسعى كل طرف منها إلى تحقيق غايته على حساب الطرف الآخر، وأن العدوانية تنتج عن الصراع الذى يعرفه المحدثون الإداريون: بأنه حالة تفاعلية تظهر عند عدم الاتفاق أو الاختلاف، أو عدم الانسجام داخل الأفراد أو فيما بينهم، أو داخل الجماعات أو فيما بينها.[٢]

وقد عرفه (بوندى) Pondy: بأنه تعطل أو انهيار فى سبل ووسائل صنع القرار المعياري، أو في تقنياتها مما يجعل الفرد يعيش صعوبة اختيار بدائل الفعل والأداء.[٣]

أما (روبينز) Robbins فقد عرفها بأنها: عملية تتضمن بذل جهد مقصود من قبل شخص ما، لطمس جهود شخص آخر، باللجوء إلى شكل من العوائق ينجم عنها إحباط الشخص للآخر وتثبيطه عن تحصيل أهدافه وعن تعزيز ميوله.[٤]

ويمكن النظر إلى عملية الصراع على أنها تشتمل على مراحل رئيسة أربعة.[٥]

١. مرحلة المعارضة الكامنة، سواء أكانت كامنة فى سبيل التواصل فى النظام وبنائه، أو فى متغيرات شخصية تتعلق بالأفراد العاملين فيه .

---

[١] **توفيق شحادة: الصراع التربوي البناء، ورقة عمل E/43، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، الاردن، ١٩٩٢م، ص٢.**

[٢] **المرجع نفسه، ص٦.**

[٣] **هانى عبد الرحمن صالح الطويل: الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، سلوك الأفراد ، مرجع سابق، ص٢٩٧.**

[٤] Robbins, S.P 1983: p337

[٥] سلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة للإدارة المدرسية الفعالة-مرجع سابق- ص٢١٩.

٢. مرحلة الإداراك والتشخيص: فإذا ما تحققت فى المرحله السابقة ظروف تمكن من حدوث صراع، فإن تحقق الصراع وشكله يتوقف على إدارك الفرد الشعوري له وعلى تشخيصه للأمور.
٣. مرحلة السلوك، وهى المرحلة التى يصبح فيها الصراع علنياً، بكل ما يمكن أن يشتمل عليه من أنماط سلوكية، يمكن أن تتصف باللباقة والضبط، أو بعدم اللباقة والسلوك غير المنضبط، وفى هذه المرحلة يبدأ التفكير بسلوكيات التعامل مع الصراع، التى منها التشارك والتجنب والتسوية.
٤. مرحلة مخرجات الصراع: إن التفاعل بين موقف الصراع وسلوك التعامل معه يمكن أن ينجم عنه زيادة فى أداء الجماعة، أو تقلصات في الأداء. فالصراع يكون بناءً عندما يحسن من نوعية القرار، ويستثير الإبداع والابتكار، ويوجد بيئة تهتم بالتقييم الذاتى، وتسعى للنمو والتطور، كما قد يؤدى الصراع إلى اختلال وظيفي، وعدم رضا، وتخلخل فى تماسك الجماعة.

ب- اتجاهات الصراع داخل المدرسة:

الصراع داخل المدرسة إما أن يكون رأسياً أو أفقياً، فالصراع الرأسي هو الذي يحدث بين أطراف تنطوى بين مستويات تنظيمية مختلفة، أى صراع بين مدير المدرسة والعاملين، أو صراع بين مدير المدرسة مع مدير التعليم، أما عن الصراع الأفقى الذى يحدث بين أطراف تنتمى إلى جماعة أو وحدة تنظيمية واحدة أو بين أفراد أو جماعات تنظيمية مختلفة، تقع في مستوى تنظيمي واحد، دون أن تكون لأي منهم سلطة على الآخر، مثل صراع معلم مع معلم داخل المدرسة.[١]

ج- أنواع الصراع:

- الصراع الفردي، وهذا يكون أثناء ممارسة الفرد لعملية اتخاذ القرار.
- الصراع بين الأفراد، وهذا يشمل أفراد النظام وجماعته .
- صراع قائم بين النظم أو بين الجماعات.

[١] المرجع السابق، ص٢١٨.

د- آثار الصراع داخل المدرسة:

يمكن تناولها فى شقين، آثار إيجابية وأخرى سلبية، وذلك على النحو الآتي:[1]

١) الآثار الإيجابية للصراع:

إذا كان الصراع ضمن الحدود الطبيعية فيمكن أن تنتج الآثار الإيجابية الآتية:

- تولد الطاقة لدى أفراد المدرسة، وإبراز المواهب والقدرات والاستعدادات الكامنة، كالاستجابة للصراع الذي قد لا يظهر في ظل الظروف العادية.
- تحفز المشاركين في الصراع على فهم بعضهم البعض، من خلال محاولة كل طرف التعرف على أفكار الطرف الآخر بشكل أكبر أثناء فترة الصراع، وبعد الوصول إلى حلٍ مرضٍ للمشكلة القائمة، فإن ذلك يؤدى فى النهاية إلى توثيق أواصر التعامل بين الأفراد المشاركين فى الصراع، كما أنه يمكن أن يحدث خبرة تعليمية جديدة لأفراد المدرسة المشاركين فى الصراع.
- يوجه الصراع الانتباه إلى المشكلات التى قد تكون موجودة فى المدرسة، ولكنها غير بارزة، فيبرزها إلى السطح، ومن ثم فإن المدرسة تعمل على إيجاد حلول لها.
- يؤدى إلى قرارات لها مردود أفضل على المدرسة.
- يعمل على إعادة تأليف مشاعر العاملين، وتنسيق جهودهم، واكتشاف فرص للتغيير والتحسين المستمر.
- يعمل الصراع على إشباع حاجات نفسية للأفراد، خاصة ذوي الميول العدوانية.

٢) الآثار السلبية:

إذا زاد مستوى الصراع أو قل عن الحدود الطبيعية، فيمكن أن تنتج عنه الآثار الآتية:

- حدوث الضغط النفسي الزائد وقلب ملىء بالكراهية والحقد، ونمو تيارات الخصومة بين العاملين، مما يؤدى إلى عدم العمل بروح الفريق، وعدم التعاون، وبالتالى إعاقة وصول المدرسة إلى أهدافها التنظيمية.

---

[1] المرجع نفسه، ص ٢٢٠-٢٢١ .

- تشتيت الانتباه، واستهلاك وقت وجهد الإدارة فى مواجهة الصـراعات، بـدلاً عـن استثماره فى أنشطة منتجة، مما يضعف مستوى الكفاءة والفعالية فى المدرسة.
- اضطرار القادة على فرض سلطتهم بدلاً عن المشاركة والتعاون، مما يؤدى إلى منـاخ غير مريح للعمل فى المدرسة.
- إندفاع كل طرف من أطراف الصراع إلى التطـرف فـى تقـدير مصـلحته، وتحليلاتـه الخاصة على حساب المصلحة الكلية.
- انخفاض كفاءة وظيفة الاتصال بين الأطراف المتصارعة مما يترتب عليه توقف تـدفق المعلومات بينهم.
- بروز سلوكيات معينة ناتجة عن الصراع مثل: الانسحاب النفسي، كالعزلة والابتعـاد عن الجماعة، أو الشعور باللامبالاة، أو الإحسـاس بعـدم الأهميـة، أو الانسـحاب المادى، كالتباطؤ فى العمل، أو التأخر، أو التغيـب عـن العمـل، وإهمالـه وتخريـب ممتلكات المدرسة.
- إمكانية أن يخلف الصراع شوائب فى سلوكيات صناع القرار، مثـل الإدراك المتحيـز للأشخاص والمعلومات، وغلبة العاطفة على التفكير الرشيد.

هـ - أساليب إدارة الصراع:

مما سبق تبين أن وجود الصراع فى أى مؤسسة ظاهرة طبيعية، وأن لحدوث هـذه الظاهرة جوانب إيجابية. وكذلك لها نتائج سـلبية، وقـد تكـون مـدمرة وهنـا يكـون مـن الضروري، أن يدرك العاملون فى مجالات الإدارة، أن الصـراع فـى حـد ذاتـه قـيِّم، ولا يمكن وصفه بأنه جيـد أو سـيء، فهـو مصـطلح حيـادى، وأن أثـره علـى الـنظم وعلـى سلوكيات الأفراد فيها يعتمد – وإلى حد كبير– على الطريقة التى تتم بهـا إدارة الصـراع وتناوله.[1]

وقد لاحظ الوسطاء المتمرسون، أن معظم الصـراعات غـير واقعيـة، وغالبـاً مـا تتحول بعد ذلك من الاهتمامات المختلفة، إلى اهتمامات واحـدة بـين أطـراف الصـراع،

[1] هانى عبد الرحمن الطويل: سلوك الأفراد والجماعات، مرجع سابق، ص ٣٠٤

ولكي يتم ذلك لابد من مهارات إبداعية خاصة، وبالتالى يعتبر احتواء الصراع مهمة قيادية بارزة. وإدارة الصراع لا تعنى حله بالضرورة، ذلك لأن حل الصراع يتضمن إزالته، أو التقليل منه إلى أدنى مستوى، فى حين لا تتضمن عملية إدارة الصراع بالضرورة التقليل من حجم الصراع، وإنما تتطلب عملية إدارة الصراع التدخل للتقليل منه إذا كان أكثر من اللازم، أو لدعمه وزيادته إذا كان أقل مما يجب، وعملية التدخل فى الصراع لإدارته كذلك تتضمن تشخيص الصراع فى المؤسسات التربوية، لإدارته بفعالية **وهى تتضمن ما يلى:**[1]

- أسباب الصراع الحقيقية فى المدرسة من أجل معالجتها بشكل جذري.
- حجم الصراع على مستوى الفرد والمجموعة، وبين المجموعات.
- أساليب معالجة صراع أعضاء التنظيم مع الرؤساء والمرؤوسين.
- فاعلية التنظيم، والأفراد والمجموعات العاملة فيه، ويجب أن تبين نتائج التشخيص ما إذا كان هناك حاجة للتدخل، ونوع التدخل المطلوب.

ويمكن تحديد أنماط السلوك المستعملة فى إدارة الصراع، والسيطرة عليه فى خمسة أساليب:[2]

١) **التجنب:** وهو أسلوب يهدف إلى تجاهل الصراع، ويحمى هذا الأسلوب الفرد من خوض معركة مع الآخرين، يشعر أنه لن يربحها، مع أن هذا الأسلوب يتصف بالتسامح الموضوعى غير المتأثر بالأشخاص، إلا أنه قد يؤدى بصاحبه إلى الإحباط والحقد .

٢) **الانسحاب:** تتعلق هذه الظاهرة بظاهرة تجنب الصراع وتجاهله، فبينما يعني التجنب تجاهل الصراع الموجود، فإن الانسحاب يعترف بذلك الصراع، فبعض أطراف الصراع ينسحبون ويخرجون عن موقف الصراع، وأحيانا ينتج عن أساليب احتواء الصراع نتائج جيدة، فلو كانت هناك مشكلات بسيطة فقط، فإن رفض التعامل مع الصراع -خصوصا لو كان صراعا شخصيا بين الأفراد- سوف يقلل من استعداد الأطراف المتنازعة، على

---

[1] سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص٢٢٢.

[2] ايزابيل فيقر، ترجمة محمد عيد ديرانى: الإشراف التربوي على المعلمين، دليل لتحسين التدريس، ط٣ (توزيع روائع مجدلاوى.عمان الاردن ٢٠٠١م) ص٢٢١ .

نشر المشكلة على الملأ، فأسلوب تجنب الصراع يعتبر أحسن طريقة حتى يستطيع المدير إقناع الأطراف المتنازعة، بأنهم لابد أن يعملوا سويا للعمل على حل تلك المشكلة واحتواء الصراع.

٣) السيطرة والهيمنة: تعتبر السيطرة أسلوبا إيجابياً، ولكنه سلوك غير تعاونى، فهي أسهل خطة تقوم بها الإدارة لاحتواء الصراع بإصدار الأوامر للأطراف المتنازعة أن يحلوا ذلك الصراع سويا، مما ينتج عنه وجود فائزين وخاسرين، ونادراً ما يشعر الخاسر بالارتياح من الموقف الذى استخدم فيه سلوك السيطرة.

٤) تسوية الصراع: وهي محاولة لإيجاد حل ملائم مقبول يرضي جزئياً كل طرف من الأطراف، ففيه يربح كل طرف شيئا كما يخسر شيئاً، ويمكن النظر إلى هذا الأسلوب على أنه أسلوب إقناع ومناورة، بغية إيجاد حل وسط، وفى الغالب يؤدى هذا الأسلوب إلى تسويات مؤقتة، لا تجدى على المدى الطويل.

٥) الأسلوب التعاوني: ويعطى هذا الأسلوب أهمية للأهداف الشخصية، وللعلاقات فى وقت واحد، ويقوم على افتراض مؤداه أنه يجب الاعتراف بجميع الأهداف، وإشباعها، ويستخدم أسلوب حل المشكلات كنهج عام للتغلب على الصراع، كما يؤكد بشكل واضح تقبل الشعور والتسامح فى الاختلافات، وتبذل فى هذا الأسلوب محاولات للعمل معاً، للتوصل إلى حلول مقبولة عند أطراف الصراع. ويدعو هذا الأسلوب إلى استعمال الاستقصاء المفتوح لتطوير بدائل خلاقة من الحلول.

و- إجراءات إدارة الصراع:

هناك خطوات يمكن تطبيقها في عمليات حل، أو احتواء الصراع، تشمل الآتي:[1]

الخطوة الأولى: تحديد الصراع وتشمل:

- تحديد أطراف الصراع والمشتركين فيه، وأيضا من يتكلمون عنه، وأحياناً يكون هناك ممثلون خلف الكواليس، وطبيعة العلاقات بين الأفراد المتصارعة وبين

[1] سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص ٢٣١-٢٢٨.

رفاقهم، حتى تتمكن من فهم طبيعـة الصـراع ومـن ثـمَّ وضـع القـرار الصـحيح، بالإضافة إلى تحديد مكانة كل طرف في المدرسة.

- تحديد طبيعة الصراع، وذلك بتحديـد الطبيعـة الموضـوعية للصـراع، والانفعـالات الخاصة بالأفراد ومشاعرهم.
- تحديد بداية الصراع، وذلك بتحديد جذور الصراع الأصلية.
- تحديد موقع الصراع، داخل الهيكل التنظيمي، أو بين أفراد عـاديين في المدرسـة، أو كان بين أحد الموظفين وأحد الإداريين.
- المحاولات السابقة لاحتواء الصراع للاستفادة منها في الحل.
- النتائج المترتبة على الصراع، وذلك لمعرفة تأثير ذلك الصـراع علـى أداء القسـم في حالة حله، أو إذا لم يحل.

الخطوة الثانية: تحديد الحلول:

ويقوم به طرف ثالث محايد كوسيط بين الأطـراف المتصـارعة، لإقنـاع الأطـراف المتصارعة المتنازعة، بالجلوس وتبادل الآراء والعمل سوياً، ويتطلب الآتي:

- توفير الإيجابية تجاه فرص احتواء الصراع.
- وضع القواعد التي تسير عليها العمليـة، كالهيكـل وموعـد ومكـان الاجتماعـات، والاتصال، والموافقة على تجديد ثقة الأطراف في بعضهم، وأعضـاء المجموعـة الـتي تعمل على حل الصراع.
- تحديد اهتمامات الأطراف المتنازعة وأولوياتهم.
- وضع الأفكار والبدائل التي تساعد على تحديد الحلول الممكنة.
- تحديد المعاير وإمكانية تطبيق الحلول.
- تقييم الحلول على أساس المعايير، وإزالة بعض العوائق غير المناسبة.

الخطوة الثالثة : تنفيذ الحلول:

يحتاج تنفيذ الحلول إلى عناية خاصة، ووقت طويل، كعمليات تحديد الصراع والحلول تماماً؛ فتتكون تلك العملية من الخطوات الآتية:

- وضع خطة العمل.
- تحديد كيفية التعامل مع الأطراف المتنازعة في المستقبل.

بعض الأساليب الحديثة في الإدارة المدرسية :

(أ) أسلوب الإدارة بالأهداف :

١. مفهوم الإدارة بالأهداف ومبادؤها :

الإدارة بالأهداف أسلوب إداري حديث، يهدف إلى زيادة فعالية المدرسة عن طريق التركيز على الأهداف، من حيث صياغتها وتنفيذها وتقويمها، والغاية الأساسية من وراء هذا كله، التعرف على مدى بلوغ المدرسة لأهدافها.[١]

والإدارة بالأهداف أسلوب إداري يركز على النتاجات أو الغاية، أكثر من تركيزه على النشاطات والفعاليات، فأي نشاط يجب أن يؤدي إلى تحقيق الغايات، والمهم دائما النتائج، وتقاس فاعلية الإدارة بمقدرتها على تحقيق النتائج. ووفق هذا المفهوم تصبح النتاجات هي المبرر الرئيس لكل موارد المدرسة وتجهيزاتها، والمواد التعليمية، والنفقات، والبرامج، والخطط والفعاليات، وتصبح وظيفة الإدارة بالأهداف تحقيق نوع من الترابط الوثيق بين كل من المدخلات، والعمليات، والنتائج، في نسق واحد متفاعل ومتكامل.[٢]

ويعتبر (بيتر دركر Peter Drucker) أول من نادى بأسلوب الإدارة بالأهداف، حيث بحث في كتابه الذي نشر عام ١٩٥٤م بعنوان (ممارسة الإدارة Practise of Management) إن أية منظومة تحتاج إلى نظام إداري يهتم بتحقيق التوازن بين أهداف الأفراد، وأهداف المنظومة، وأن الإدارة بالأهداف هي التي تحقق ذلك.

---

[١] المرجع السابق – ص٢٣٦.

[٢] محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص ١٥٠.

وقد عرفها بأنها نوع من الادارة تتخذ الأهداف منهجاً لها في العمل الإداري، كما أنها في نفس الوقت إدارة تقوم على أساس إنجاز الأهداف، والالتزام بالعمل/ إنها العملية التي يتكامل فيها الناس داخل التنظيم فيما بينهم، فيوجهون أنفسهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة وأغراضها.

وعرفها (أحمد بلقيس وزملاؤه) بأنها: نظام إداري يتشارك فيه المدير مع المرؤوسين بنشاط وفاعلية، في تحديد أهداف أدائية للعمل، قابلة للقياس والتقويم، وقابلة للإنجاز في وقت زمني محدد، ويعتمد الجميع هذه الأهداف أساساً لتقويم أداء جميع العاملين في الدائرة أو المؤسسة (المدرسة).[١]

ويعرفها (أحمد إبراهيم أحمد) بأنها: (عملية يقوم بها الرئيس والمرؤوس، لتحديد الأهداف العامة للمؤسسة التي يعملون فيها، مع تحديد المجالات الرئيسة لمسئولية كل فرد، مع استخدام معيار محدد لقياس التقدم نحو تحقيق الهدف، ومساهمة الجميع في تحقيق النتائج المطلوبة، ومعنى هذا أن للمنظمة أهدافها وللأفراد العاملين فيها أهدافهم، ويركز هذا الأسلوب على ضرورة العمل الجماعي بروح الفريق، والمشاركة بين كل من الرئيس والمرؤوسين، بهدف تحقيق الأهداف التي تمت صياغتها، ومعنى هذا أن نجاح هذا الأسلوب يعتمد على قدرة المدير على وضع الأهداف.[٢] كما تعرف الإدارة بالأهداف: بأنها أسلوب شامل للتطوير، وطريقة جديدة للتفكير، ومنهج عضوي متحرك لجميع وظائف الإدارة، وهي التخطيط والتنظيم والتوجيه والقيادة والرقابة، وتعمل على التنمية المستمرة للمواد المتاحة البشرية والمادية والفنية والمعنوية، والتعاون بين الرؤساء والمرؤوسين على تحديد أهداف متحركة ومتطورة، وتحقيق النتائج المطلوبة، بناء على معايير موضوعية، كما أنها تركز على إشراك الرئيس والمرؤوسين بشكل حقيقي، في تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها، وتثير حماس هؤلاء الأفراد نحو تحقيق وظائفهم، بروح معنوية عالية.[٣]

---

[١] أحمد بلقيس وخيري عبد اللطيف: (الإدارة بالأهداف) ورقة عمل HT/17 الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، الاردن، ١٩٨٩م، ص ٢٤.

[٢] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين (دار الفكر العرب، القاهرة، ٢٠٠٣م)، ص ٣٠٤.

[٣] سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص ٢٣٧.

يلاحظ من خلال ما سبق من تعريفات للإدارة بالأهداف ما يلي:

١. التركيز على التخطيط التعاوني.

٢. المشاركة في وضع الأهداف.

٣. التركيز على الأهداف والنتائج المتوقعة لا على الأداء.

٤. النجاح في العمل يقاس بفاعلية الأداء، وآثاره الإيجابية في العمل، لا بكفاءة المرؤوس.

٥. الأهداف التربوية للمدرسة تشتق من الرسالة التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

٦. الإدارة بالأهداف تجعل أهداف المدرسة أهدافا للعاملين، وأهداف العاملين أهدافاً للمدرسة.

٧. تعمل الإدارة بالأهداف على رفع الروح المعنوية للعاملين، وتقوم على مبدأ الديمقراطية.

وتقوم الإدارة بالأهداف على مبدأين أساسيين هما:

- **مبدأ المشاركة:** ويتعلق بضرورة المشاركة بين المدير والمرؤوسين لصياغة الأهداف، وتحديدها على نحو يساعد على اختيار الوسائل والطرق المتعلقة بالتنفيذ، وطرق التقويم المناسبة، كما أن المشاركة تساعد على تحقيق الالتزام، وتحمل المسئولية ورفع الروح المعنوية للمرؤوسين.
- **مبدأ تحقيق الأهداف:** لأن الإدارة بالأهداف تقوم أساساً على وضع أهداف المدرسة على شكل النتائج المرجو تحقيقها، فمن الضروري أن تكون الأهداف واضحة لدى جميع العاملين.

ويقصد بأسلوب الإدارة بالأهداف، تلك العملية الإدارية الحديثة التى تستند على المبادىء الرئيسية التالية:

- وضع الأهداف المطلوب تحقيقها خلال فترة زمنية محددة، أو النتائج المتوقع تحقيقها خلال هذه الفترة.

- تحديد الأساليب والوسائل الواجب اتخاذها، للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة.
- تحديد أنسب الوسائل الممكنة لقياس تقدم العمل أولاً بأول، خلال الفترة الزمنية المحددة للتنفيذ.
- وضع نظام مستمر للرقابة لقياس تقدم العمل تجاه تحقيق الأهداف المحددة.
- مراجعة النتائج التى تم تحقيقها، تمهيداً لاتخاذ القرارات اللازمة، لتحديد الأعمال فى الفترة الزمنية المحددة للتنفيذ.

٢. خطوات الإدارة بالأهداف:

تتالي خطوات الإدارة بالأهداف على هذا النحو:[١]

- **مرحلة الدراسة ووضع الأهداف:** وتبدأ بدراسة الموقف الحالى للمدرسة، ووضع الأهداف التى تتصف بالوضوح والدقة والواقعية، كما أنها يجب أن تتلاءم مع السياسة العامة للدولة، والتى تعكسها الخطط التنموية.[٢]
- **مرحلة اختبار الأهداف:** ينبغى اختبار الأهداف للتأكد من إمكانية تحقيقها فى الوقت المحدد، لمعرفة مدى الترابط والتنسيق بين الأهداف الفرعية.
- **مرحلة تنفيذ الأهداف:** يعتمد التنفيذ على تحفيز العاملين، لإشباع دوافعهم المختلفة، والعمل على تحقيق التوازن بين مصالحهم ومصالح المدرسة.
- **مرحلة المتابعة والرقابة:** تهدف إلى التاكد من أن التنفيذ مطابق للخطة الموضوعة، ولاتوجد أي انحرافات.

٣. ميزات استخدام الإداره بالأهداف:

للإدارة بالأهداف عدة فوائد منها:[٣]

- موضوعية تقويم أداء العاملين.

---

[١] يعقوب نشوان: الإدارة والإشراف التربوي ط١ (دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٢) ص٤٤-٤٨.

[٢] ربحي حسن وزياد خوري: الإدارة بالأهداف، معهد الإدارة، القاهرة، ١٩٧٤، ص١٠٠.

[٣] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية – مرجع سابق- ص٣٠٤.

- سهولة التخلص من العامل ضعيف الأداء.
- تسهيل مهمة المدير عن طريق التفويض.
- إعطاء المدير القدرة على مراجعة الأعمال الإدارية وتوجيه اهتمامات العاملين لتطوير أدائهم.

٤. صعوبات تطبيق الإدارة بالأهداف:

- تتطلب الإداره بالأهداف وضع أهداف قد تكون أعلى أو أقل من الإمكانات المتاحة.
- صعوبة التنسيق بين الأهداف الفرعية.
- تتطلب الإدارة بالأهداف وضع أهداف واضحة وكمية، لسهولة قياسها، وهذا الشرط يصعب تحقيقه.
- يحتاج تحديد الأهداف إلى وقت وجهد كبيرين، نظراً لإشتراك كافة المستويات التنظيمية فى وضع الأهداف، وكثرة الإجراءات والاتصالات.
- يحتاج تطبيق نظام الإدارة بالأهداف إلى مهارة إدارية عالية لوضع الأهداف بالتفاعل بين الرئيس والمرؤوس، وقد لا تتوافر هذه المهارة.
- عدم رغبة بعض العاملين فى المشاركة عند وضع الأهداف.
- مقاومة بعض الرؤساء لنظام الإدارة بالأهداف.
- إهمال النواحى السلوكية، والاهتمام بزيادة الإنتاج، وتحقيق الأهداف، وهذا يقلل من تنمية النظام واستمراريته.
- صياغة الأهداف أحيانا بطريقة براقة، تظهر محاسن الإدارة وتخفى مساوئها.
- صعوبة تطبيق القياس الكمى على كثير من الأنشطة، مثل إجراء البحوث على سبيل المثال.[١]

[١] سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص٢٤٥.

(ب) : أسلوب البرمجة الخطية :

١/ مفهوم البرمجه الخطية :

هو أسلوب ينفرد دون – غيره من الأساليب المختلفة – بشيوع استخدامه فى الحياة العملية، بالإضافة إلى ارتكازه نظرياً على جانب عظيم من العمق الرياضي، ويسمى هذا الأسلوب بالبرامج programming حيث إنه يتكون من مجموعة من البرامج والحلول الممكنة، ويعمل على اختيار الأفضل منها.

والبرمجة الخطية، هى أداة رياضية تساعد الإدارة فى تخصيص مواردها المحدودة على استخداماتها غير المحدودة، عبر مجموعة من المعادلات، أو المتباينات الخطية التى تشتمل على (٢٠٠) مجموعة من البرامج والحلول الممكنة، التى تعمل على تحقيق الهدف المنشود.

ويمكن تعريفها على أنها: (وسيلة عملية لتحويل المشكلة المطلوب دراستها، إلى معادلات أو بيانات تم تنظيمها فى مصفوفة، تساعد على قياس وتحديد المتغيرات فى المشكلة، وتوفر عدة حلول أمام متخذ القرار، أو بأنها أداة رياضية يمكن استخدامها لحل المشاكل ذات الأهداف المتعددة دون ترتيبها، أو إعطائها أوزاناً نسبية).[١]

ومهما يكن من أمر، فإن أسلوب البرمجة الخطية مناسب للتخطيط التربوي، لأنه يتضمن تخصيص الموارد المتاحة، سواء من المعلمين أو الإداريين، أو المعدات والتجهيزات المختلفة، والمبانى المدرسية، فهو يهتم بالاستعمال الكفء للموارد المحدودة، لتلبية الأهداف المرغوبة. حيث يمكن استخدامه فى التوزيع الأمثل للموارد التعليمية، والطلب على القوى العاملة وعلاقاتها، للقبول بأنواع التعليم المختلفة، والاختيار الأمثل بين التعليم العام والفنى والصناعي، وبناء الجدول المدرسي.

وتستخدم البرمجة الخطية بشكل واسع فى حل كثير من المشاكل التى تواجه الإدارة، ونستطيع أن نجملها فى :

- المساعدة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالوظائف الرئيسية.

[١] المرجع السابق – ص٢٤٧.

- الاختيار بين طرق الإنتاج المختلفة (المفاضلة).
- تقليل الفقد أو الهدر إلى أقل حد ممكن.
- الاستفادة القصوى من المواد الأولية والإمكانات.

٢/ مراحل تطبيق البرمجة الخطية:

تشمل الخطوات الآتية:[١]

- تحديد وصياغة المشكلة بشكل محدد ودقيق، أى جمع الحقائق المرتبطة بمجال اتخاذ القرار، مع التقدير السليم للبيانات الأخرى غير المتوافرة فى شكل حقائق ثابتة.
- جمع المعلومات والبيانات الإحصائية وتحليلها ،أى ترتيب الحقائق والبيانات الأخرى، فى شكل منظم لتوضيح العلاقات بينها، وإلقاء الضوء على الظروف المحيطة بها، بحيث تصبح صالحة لتطبيق أساليب البرمجة الخطية عليها.
- بناء نموذج رياضي يعبر عن النظام موضع البحث، باستخدام المتباينات والمعادلات المختلفة، للوصول بشكل مبدئي إلى أحد الأشكال التى يمكن أن يتخذها حلاً للمشكلة.
- تصحيح النموذج، أى اختبار الحل المبدئي للتحقق من إمكانية تحسينه بمعطيات متنوعة.
- التحقق من صحة وواقعية الحل ضمن الظروف الموضوعية المحيطة بالمشكلة.

(ج) أسلوب بيرت(Pert):

يعتبر أسلوب بيرت أحد أهم التطورات الحديثة التى ظهرت فى علم الادارة، لمساعدتها على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتخطيط، ومتابعة البرامج والمشروعات،

---

[١] المرجع السابق، ص٢٥٠.

وأسلوب بيرت هو ترجمة للتعبير الإنجليزي Programmer Evaluation and Review Technique ويعنى أسلوب تقويم ومراجعة البرامج.

ويتضمن هذا الأسلوب تحليل وتقييم المشروعات، وتخطيطها ومراجعتها، وحل المسائل العلمية التنظيمية والتطبيقية المعقدة فى الأعمال والمشاريع المختلفة.

تعددت التعريفات التى تناولت هذا الأسلوب ونعرض أهمها فيما يلي:

يعرف على أنه طريقة تصميم لتوفير تقويم مستمر، لتقويم برنامج معين، نحو إنجاز أهداف محددة مسبقاً، وهى توجه إلى تقويم تغييرات البرنامج، وتأثير هذه التغييرات على الخطط المقدمة لإنجاز الأهداف المحددة[1].

وهناك من يرى أنه أسلوب تحليلي، من الأساليب الشبكية فى بحوث العمليات، يتم من خلاله عرض أحداث وأنشطة المشروع فى بيانات وخرائط مرتبة، حسب تتابعها، مع حساب الوقت المقدر لكل منها، ويستخدم لعمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة، واتخاذ القرارات.[2]

ويرى البعض الآخر، أنه الأسلوب الذى يمكن الإدارة من تقييم ومراجعة برامج **المشروعات، واكتشاف أفضل السبل للوصول إلى أهداف البرنامج بأعلى كفاءه ممكنة.**

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف أسلوب بيرت بأنه :[3]

١. أداة للإدارة تستخدم من أجل تحديد وتنسيق العمل، الذى ينبغى الانتهاء منه فى الوقت المحدد.
٢. طريقة تساعد المدير فى اتخاذ القرارات، ولكنها ليست بديلاً عنه.
٣. طريقة تمكن من الحصول على المعلومات المتعلقة بدرجة عدم التأكد من تنفيذ مختلف العمليات، التى يشملها المشروع.

---

[1] عبد الله محمد الحميدي: استخدام أسلوب تقويم ومراجعة البرامج (بيرت) **Bert** فى تطوير البرامج العلمية في الجامعات، مركز البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامى، جامعة أم القرى، السعوديه، ١٩٩٦م، ص ٣٢.

[2] محمد رشاد الحملاوى: المديرون وطريقة بيرت، مكتبة التجاره والتعاون، القاهرة، ١٩٧٦م، ص ١٣١.

[3] سلامة عبد العظيم – مرجع سابق – ص ٢٥٨.

٤. طريقة تمكن من توجيه اهتمام المدير، إلى المهام التى تتطلب اتخاذ بعض الإجراءات، أو القرارات بشأنها.

٥. طريقة تمكن من توجيه اهتمام المدير، إلى الاجراءات التى يمكن بواسطتها تغيير الوقت اللازم لتنفيذ العمليات، وإعادة توزيع الموارد لضمان تنفيذ المشروع فى الوقت المحدد.

ويعد أسلوب بيرت من الوسائل الإدارية ذات الأهمية، لما ينطوى عليه من **فوائد فى عملية اتخاذ القرارات، ولسهولة استخدامه، وبذلك يمكن تحديد مزايا هذا الأسلوب فيما يلي:**[1]

- يساعد الإدارة فى عملية التخطيط الشامل للمشروعات الضخمة والمعقدة.
- يسهم فى التوصل إلى جدولة واقعية للانشطة المختلفة، وما تتطلبه من موارد، كما أنه يحدد الأنشطة الحرجة، التى تحتاج إلى تركيز من جانب إدارة عمليات الإنتاج، من حيث التخطيط والجدولة.
- يوفر أساساً لتقييم الخطط والبدائل المختلفة، من حيث الوقت والتكلفة، على أساس دراسة تقديرات الوقت والنفقات، بما يمكن الإدارة من متابعة التقدم فى أجزاء ومراحل المشروع المختلفة بدقة.

هذا ويمكن استخدام أسلوب بيرت وتطبيقاته فى مجالات ومشروعات تعليمية متعددة، أهمها: تصميم البرامج والمناهج، تنظيم المواقف التربوية والتعليمية، بناء الأبنية المدرسية وصيانتها، تخطيط وتقويم البرامج التدريبية، ووضع الخطط المدرسية السنوية، وتجهيزات البيانات وإنشاء كليات للمجتمع.

وعلى الرغم من مزايا هذا الأسلوب، إلا أنه توجد عدة انتقادات موجهة له، ناتجة عن بعض مشاكل تطبيقه في الحياة العملية، مما يقلل من فاعليته في تحقيق أهدافه.

---

[1] المرجع السابق، ص٢٥٩.

ويمكن إجمال هذه الانتقادات فى :[1]

- ارتفاع تكلفة استخدام هذا الأسلوب.
- عدم تناسبه لكل أنواع المشروعات، مع وجود صعوبة فـى تشـغيله وفهمـه، واستخدامه من قبل المديرين.
- أسلوب شبكة الأعمال قـام علـى تـوافر عـدة افتراضـات، والتـى لا يمكـن توافرها فى جميع الحالات، مما يحد من إمكانية استخدامها أهمهـا: افـتراض أن أى مشروع يمكن تقسيمه مقدماً إلى عدة أنشطة مستقلة، لكل منهـا بدايـة واضحة ونهاية، والمعرفة الدقيقة والمنطقيـة لعلاقـات التتـابع بـين الأنشـطة، والمقدرة على تقييم الوقت المتوقع لكل نشاط، مقدما وبدقة.
- ملاحظة أن مشروع بيرت لا يحل المشكلات التى تواجه مشـروعاً مـا، وإنمـا يظهرها فقط.
- عدم إفادة استخدامه مع الأنشطة المتكررة، مثل إجراء ات تسجيل الطلاب.

(د) أسلوب الاحتمال Contioncy :

إن الحياة الإنسانية اليوم مليئة بـنظم اجتماعيـة عاملـة هادفـة، يتـولى إدارة هـذه النظم مديرون يقومون بوظائف التخطيط والتوظيف، والتنظيم والتوجيـه، والضـبط فـى هذه النظم.ولكن توجد فروقـات بـارزة بـين هـذه الـنظم الاجتماعيـة العاملـة، فالنظـام التربوي مثلاً يختلف عن النظام الاقتصادى، ضمن إطـار المجتمـع الواحـد، وكـذلك فـإن الظروف البيئية لنظام تربوي فى مجتمع معين، تختلف عن الظروف البيئية لنظام تربوي فى مجتمع آخر. وهناك العديد من العلاقات والمتغيرات التى تحيط بالموقف التعليمي، كـذلك هناك العديد من التداخلات بين البيئة الخارجية (المجتمع المحلي) والبيئة المدرسـية (داخـل المدرسة نفسها)، كل هذه العلاقات تعتمد فى المقام الأول على ظروف معينة فى مواقف معينة.والسؤال الآن هو: تحت أى ظرف من الظروف يكون النموذج الأمثل لحل مشـكلة معينة؟

---

[1] المرجع نفسه، ص٢٦٠.

الإجابة هنا: أنه لا توجد طريقة مثالية أو كاملة، أو طريقة معينة، أو أفضل من الآخري، أو طريقة واحدة لحل المشكلة التى تواجه القائد التربوي. والسبب فى ذلك، أنه لا توجد طريقة أو مدخل، أو أسلوب يصلح أن يعمل لكل الناس، وفى كل الأزمنة، ولكل المواقف، ولكل الأهداف، ولكل القيم السائدة فى المجتمع، وخاصة في معالجة المشكلات التربوية التي تواجه المدير في يومه المدرسي.[١]

ونتيجة للتفاوت فى بيئات النظم وتغايرها فى مجال الإدارة والتنظيم، جاءت نظرية الاحتمال أو النظرية الموقفية Contingency or Situational Theory فى إدارة النظم. والتى تؤكد على أن بناء النظام وقيادته، أو اختيار العاملين فيه، والتخطيط له وضبطه، يتوقف على طبيعة مهام النظام وطبيعة البيئة التى ينشأ فيها. وأن فهم بيئة النظم، وطريقة عملها، تمكن الإدارى من أن يتوقع مترتبات بدائل عمله الإدارية، وأن يختار بدائل العمل التى من شأنها أن تحرك النظام، وتدفعه لتحقيق أهدافه.[٢]

وأهم خصائص هذا الأسلوب من الإدارة:

- أنها ترفض وجود مبادئ عامة وشاملة للإدارة. فلا توجد طريقة مثلى لإدارة النظم وتصميمها. لذا فإن الممارسات الإدارية موقفية احتمالية.
- أنها تقوم على مهارة تحليل المواقف؛ للتعرف على أفضل الحلول المناسبة، بحيث تتم ممارسة العمل المناسب، فى الوقت المناسب.
- أنها مفيدة فى التطبيق فى العديد من المهام الإدارية، خاصة تلك التى تتسم بتركيز المحتويات السلوكية.
- أنها تعطي تأكيداً خاصاً للعلاقة بين تنظيم العمليات الداخلية لنظم النظام الفرعية، ومتطلبات البيئة الخارجية.[٣]

---

[١] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية فى مطلع القرن الواحد وعشرين، مرجع سابق، ص١٧٤.

[٢] هانى عبد الرحمن الطويل: سلوك الأفراد والجماعات في النظم، مرجع سابق، ص١٠٢.

[٣] المرجع نفسه، ص١٠٦.

ومع أن نظرية الاحتمال لا تؤمن بوجود طريقة مثلى، لإدارة النظم الاجتماعية وتنظيمها، إلا أن هذا لا يعنى أن النظريات السابقة غير صحيحة، أو خاطئة، حيث إن ملاءمة أسلوب التنظيم، أو عدم ملاءمته، تتوقف على طريقة النظام المعين. وأهدافه، وعلى بيئة العاملين فيه، فكأن نظرية الاحتمال لا تخطىء النظريات السابقة، ولكنها تصنفها فى مكانها المناسب.

المدرسة – والمدرسة الفعالة:

المدرسة هى تلك المؤسسة التربوية التى تمثل جوهر العملية التعليمية، ومثالاً لمجموعة عمل متكاملة، تتضافر فى إتمامه جهود فريق من العاملين. وهي مثل واضح لتكامل الخبرة التربوية، إدارية كانت أو فنية، ومن ثم فإن الجهود المبذولة هى جهود موزعة بين أفراد هذا الفريق المتكامل، فهناك الإدارة المدرسية متمثلة فى مدير المدرسة ووكيل المدرسة، أو وكلائها، وهؤلاء يمثلون دعامة رئيسة فى العملية التعليمية، وعصب الحياة فيها، وهناك الإداريون والفنيون، أولئك الذين يقومون بأعمال تسهم بدور كبير فى إتمام العمل المدرسي. وهناك رجال الصف الثانى من المستجدين. والعمال، أولئك الذين يشاركون فى العمل بمجهود ملموس.[1]

كما أن جهاز إدارة المدرسة اليوم بحاجة إلى تطوير نموذج جديد، يكون مختلفا فى العمل، وطريقة الأداء ويقوم على النظام المفتوح، والمديرون بحاجة إلى تغيير مفهومهم عن أدوارهم، بحيث يرون أن أهم أعمالهم هى استجابتهم لاحتياجات البيئة التى يعيشون فيها. وذلك من خلال دراسة المدرسة للبيئة، وفهم المناخ الذى تتعامل معه وفى محيطه، والخلفيات المختلفة للتراكيب الموجودة فى البيئة التى تحيط بالمدرسة، وكذلك إقامة برامجها وأنشطتها، وخطط عملها، وما ستقوم به من نشاط وما يعترضها من مشاكل، وكيفية التغلب عليها.

[1] احمدإبراهيم احمد: الإدارة المدرسية فى مطلع القرن الواحد وعشرين – مرجع سابق- ص٢٩.

كما وعلى المدرسة أن تؤكد علاقة التعليم بالعمـل، ومطالـب المجتمـع، والمهـارات التى يحتاجها الأفراد فى فهم وتأدية أدوارهم فى الحياة، كما تؤكد علـى المشـاركة التعاونيـة بين المدرسة والمجتمع.[1]

وقـد أورد مايكـل(Michel 2003) **نقـلا عـن أدمونـد**(Edmond) **أن سمـات** المدرسـة الفعالة هى:[2]

- العمل على إيجاد مناخ تعليمي ملائم، لتدريس التلاميذ جميعا، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والأسرية والمادية.
- عناية المعلمين بتعلـيم جميـع الطلبـة، حيـث تقـع علـى عـاتقهم مهمـة تحسـين تحصيلهم الدراسي دون استثناء.
- تحمل المعلمين وحدهم لمسئولية تدني تحصيل الطلبة، حيث إن تدني التحصـيل لدى بعض الطلبة لا يعزى عنده إلى تدني مستوى خلفياتهم الثقافية، والأسرية والمادية، والاجتماعية على الإطلاق.
- تحاشى الأنشطة التعليمية غير الفعالة، بحيث يتم استبدال طرائق التدريس غـير الفعالة، لتحل محلها أساليب تدريس أكثـر فعاليـة، ويـتم تقيـيم أداء المعلمـين، وطرائق التدريس التى يسـتخدمونها، مـن وقـت لآخـر، بمـا يتفـق وحاجـات الطلاب المتغيرة.
- وجود مدير مدرسة قائد تربوي ناجح وقوى.
- وجود قيادة تربوية إدارية قوية.
- التوقع من جميع طلابها، بغـض النظـر عـن خلفيـاتهم الثقافيـة، والاجتماعيـة والمادية، والأسرية، تحقيق أعلى مستويات النجاح فى التحصيل الدراسي، مـع ثقة المعلمـين بقـدرات جميـع الطلبـة، فـى تحقيـق أعلـى مسـتويات التحصـيل الدراسي.

---

[1] المرجع نفسه، ص٣١١

[2] Michelle Leadership and Student Achievement, (B) Changing Perspective, On The School 103-104

- اتصاف النظام السائد بأنه نظام محكم وهادىء، مما يتيح مناخاً تعليمياً هادئاً وحازماً، يساعد على تنفيذ العملية التعليمية، والمرافق المدرسية منظمة بشكل يحترم تنفيذ العملية التعليمية التعلمية.
- توافر نظام فاعل لتقييم أداء الطلبة والمعلمين، ويساعد هذا النظام فى تقييم تقدم الطلبة فى التحصيل الدراسي، ويحدد نقاط الضعف فى أدائهم لإعداد الخطط العلاجية اللازمة.[١]

مكونات المدرسة الفعالة:

تشتمل المدرسة الفعالة على عدة مكونات أو عناصر هى:[٢]

- أهداف تستند على أسس واضحة، يشترك فيها كل من المجتمع والآباء.
- إدارة مدرسية فعالة تعتمد على فلسفات تستند على البحث الحاضر، وعلى أهداف وموضوعات واضحة، تم وضعها من قبل إدارة التعليم وممثلين عن المجتمع.
- مدرسون وأفراد عاملون أكفاء.
- الطلاب حيث تقوم المدرسة بتدعيم مهاراتهم الفردية، وتسهم فى إشباع حاجاتهم.
- التمويل والإدارة المالية، حيث تسعى المدارس الفعالة إلى استخدام الموارد، بغرض الاستجابة للتحديات التربوية.
- برامج التقييم التى تحدد كيف يساعد المعلم خلال استمرارية الاتصال، وتحسين المهارات لدى الوالدين.
- التشجيع على المشاركة المجتمعية، عن طريق العمل مع المجتمع جنبا إلى جنب، لتوفير البيئة الآمنة للطلاب وتوفير الموارد.
- توفير الخدمات المدعمة التى تشبع حاجات الطلاب الوجدانية، والذهنية والبدنية والاجتماعية.
- تهيئة المناخ الجيد داخل المدرسة، ومنع السلوكيات السيئة، وتهيئة المبانى المدرسية الآمنة.

[١] Edmond B (1979) Some School Work and More .Can. Social Policy , 9(5), 28-p32.

[٢] سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص٢٧٧-٢٨٢.

المبحث الثالث

مدرسة المستقبل

مشاهد ورؤى المستقبل:

مما لا شك فيه أن معرفة الملامح العامة للصورة التي سيكون عليها الوضع العالمي في القرن الحادي والعشرين، تعد أمراً هاماً ولازماً، إن أردنا التعرف على المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين .

وينبغي التأكيد مرة أخرى على أن المشاهد المستقبلية هي قضايا ترجيح واحتمال، أكثر من كونها سلسلة من الحتميات. كما ينبغي الإشارة إلى أن هناك كثيراً من التغيرات، أو التحولات غير المنظورة، وهذا يعني أن هناك دائماً عنصراً للمفاجأة والمصادفة في المستقبل.

المشاهد الاحتمالية المستقبلية عن أوضاع العالم في القرن الحادي والعشرين تراوحت ما بين تلك التي تعرض مشاهد شديدة التشاؤم، وتلك الشديدة التفاؤل، **وأخرى تتراوح بينهما. ويمكن توضيحها كما يلي:**[1]

الرأي الأول: المقولة الرئيسة لأصحاب هذا الرأي، هو أن العالم سوف يشهد مجموعة من الكوارث الكبيرة والمدمرة في كافة أنساقه، ربما إن لم يتم تداركها بإجراء تغيرات إيجابية، وفعالة، ستؤدي إلى دمار أساسي للمجتمع البشري، ويرى أصحاب هذا الرأي أن الأسباب الأساسية للكوارث هي: النمو السكاني الهائل، والإنتاج الصناعي والاقتصادي، والذي يستخدم الموارد غير المتجددة بسرعة كبيرة، والذي سيتولد عنه دمار واسع للبيئة، من خلال التلوث وسوء توزيع عائداته، مما يسبب تفاوتاً كبيراً في الغنى والفقر بين دول العالم وفي داخلها. وترتبط بهذا، أوضاع سياسية، واجتماعية وثقافية في غاية السوء. فسياسياً سيخضع العالم لهيمنة قوة أو قوى عالمية متجبرة، وإقتصادياً سوف

[1] مجلة المعرفة، العدد ٦٤ ، مرجع سابق، ص٣٦-٣٩ .

تصبح "الشركات المعولمة" أو ما تسمى بـ"عابرات القارات"، هي القوة المسيطرة على الصناعة والاقتصاد والتجارة على المستويين العالمي والوطني.

أما من النـواحي الاجتماعيـة والثقافيـة، فسيشـهد العـالم مزيـداً مـن التفكـك الاجتماعي، حيث تنهار المؤسسات الاجتماعية الأساسية "الأسرة والمجتمع المحلي"، وتـزداد الصراعات الإثنية والثقافية والدينية، وتسـود ثقافـة عالميـة قائمـة علـى قـيم الاسـتهلاك والفردية. وتختفي معظم اللغات الصغيرة والمتوسطة الانتشار. وتسود لغة، أو عـدد قليـل من اللغات، وتكتسب صفة عالمية. ويرى أصحاب هـذا المشـهد أن التقـدم التكنولـوجي والعلمي – الذي لا تسنده رؤية إنسانية وأخلاقية – لن يستطيع أن يعالج هذه المشكلات وربما سيؤدي إلى تفاقمها في المستقبل القريب.

الرأي الثاني: يقوم رأي هذا الفريق على أن العالم سيتعرض لكارثة في المسـتقبل غير البعيد، إذا استمر النمـو السـكاني بمسـتوياته المرتفعـة، واسـتخدام المـوارد الطبيعيـة والتصنيع غير المرشد، ومستويات الإضرار بالبيئة على مستوياته المرتفعـة الحاليـة، ويتنبـأ هذا الفريق بأن العلم والتكنولوجيا، ربما يمكنان من التغلب على بعض المشكلات الحالية على المدى القصير، ولكن على المتوسط والبعيد، لن يمكنهما من التغلب عليها.

الرأي الثالث: يتأسس هذا الرأي على افتراض أساسي، وهو أنه في الإمكان من خلال التقدم التكنولوجي والاقتصادي، الحد مـن النمـو السـكاني، ومـن خـلال الإدارة الرشيدة للموارد الطبيعية، أن تنتقل معظم دول العالم خلال القرن الحادي والعشرين، إلى ما سمي باقتصاد ومجتمع ما بعد الصناعة والحداثة.

الرأي الرابع: وهو مشهد شديد التفاؤل، ويقوم على إيمـان كامـل بقـدرة العلـم والإرادة الإنسانية الخيرة، والتقدم التكنولـوجي، الـذي سـيمكن البشـرية مـن اسـتعمار المجموعة الشمسية، والاستفادة من الموارد المتوافرة فيها. كما أن التكنولوجيـا المتطـورة في مجال الالكترونات والوراثة والطاقة والزراعة والمعلومات، ستحل كـل مشـكلات العـالم، وتحقق الوفرة لكل سكان الأرض، الأمر الذي يقود إلى مستقبل مشرق للبشرية.

وبالرغم من هذا الاختلاف البين بين الآراء المستقبلية كما تناولناها في هذا العرض الموجز، فإنه يوجد فيها ما يشبه الإجماع، حول العديد من سمات العالم في العقود **الأولى من القرن الحادي والعشرين، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:**[1]

١. أن القرن الحادي والعشرين، سيتميز بنمو سكاني لم تشهده البشرية من قبل، وأن هذا النمو سيسبب ضغطاً على جميع الموارد والإمكانات. وسيكون من الصعب من خلال استخدام الحلول التقليدية الحالية، التمكن من توفير جميع الخدمات والرعاية المطلوبة.

٢. أن التقدم التكنولوجي سيستمر، ولكن من أكثر الاحتمالات توقعاً أنه سيكون متبايناً، وسيؤدي إلى انقسام العالم إلى قلة تملك التكنولوجيا المتقدمة، وكثرة تزداد المساحة بينها وبين القلة بصورة أكبر مما هي عليه الآن، وسوف يتحدد موقع كل دولة، أو مجتمع إقليمي، بقدر تمكنه وتقدمه التكنولوجي.

٣. أما من النواحي السياسية والثقافية، فسيكون مجتمع القرن الحادي والعشرين، مجتمع العلاقات الدولية والسياسية المترابطة والمتداخلة. عالم تغلب أو تهيمن عليه قيم وأنماط ثقافية وحضارية للقوة العظمى الآحادية، أو الكيانات السياسية العملاقة، وتتجاذبه الصراعات المحلية الإثنية والثقافية والدينية. أي عالم تمزقه الصراعات الدولية والمحلية.

٤. عالم القرن الحادي والعشرين، سيكون عالماً يتميز بالنمو الهائل والسريع للمعرفة في كل الميادين، والحقول المعرفية، الأمر الذي سيترتب عليه عدد من المشكلات التي تتصل بالكيفية التي يتم التعامل معها، والإحاطة بها، وسيحدث هذا عدد من المصاعب والمشكلات بالنسبة للمؤسسات التعليمية والبحثية.

٥. سيشهد قطاع الاقتصاد والإنتاج، من حيث بنيته وأنشطته، تغيرات كمية وكيفية. وستهيمن الأنشطة الإقتصادية المرتبطة بالمعلومات، والخدمات والتقنية الحيوية على سائر الأنشطة الاقتصادية الأخرى، من زراعية إلى صناعية أوتعدينية. ويرتبط بهذا ازدياد الطلب على العمالة في مجالات المعلومات والحاسوب، والخدمات التقنية

[1] المرجع نفسه، ص ٣٩.

العالية، والتي تتغير متطلباتها، والمهارات المطلوبة للقيام بها. كما يزداد الانتقال بين المهن والأعمال والطلب على التعليم المستمر، وإعادة التدريب.

٦. ستلعب أجهزة الإعلام ووسائل الاتصال الأخرى المتعددة ذات الانتشار العالمي غير المحدود، دوراً أساسياً وخطيراً في نشر المعلومات، ونقل المعرفة والقيم، مما يؤثر وبشكل متزايد على دور المؤسسات التربوية والتعليمية، والمؤسسات الإجتماعية والثقافية الأخرى، في القيام بأدوارها التقليدية في هذا الصدد.

استشراف مستقبل العمل التربوي:

ينبني تصورنا لمستقبل التربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين، على أساس الصورة التي رسمناها لمجتمع القرن الحادي والعشرين، وأحواله وأنساقه المختلفة، من سياسية واقتصادية وثقافية وسكانية، مقروءة مع التحديات والقضايا التي ينبغي أن يسعى النظام التعليمي إلى التغلب عليها خلال هذا القرن.

والتخطيط لصورة التعليم المستقبلية ليس بالأمر اليسير، فهو يختلف عن غيره من حالات الاستشراف في المجالات الأخرى، فالاقتصاد مثلاً تحكمه أرقام وإحصاءات ودراسات، وكذا التخطيط في مجال الصحة، والشئون العسكرية والسياسية، وغيرها من المجالات الأخرى، لأن الأهداف في تلك المجالات جلية، والصورة المطلوبة قد تحددت معالمها من خلال الفرضيات.

أما في مجال التعليم، فهو يتعامل مع العقول التي تتفاوت في رغباتها، وقدراتها من جيل إلى جيل، ومن فرد لآخر، كما أن الفئة المستهدفة في الخدمة ربما لم تكن قد ولدت بعد، هذا إضافة إلى أن صورة التعليم المستقبلية المأمولة، مرتبطة بعدة مطالب ومجالات، كحجم المعلومات التي ستتوافر، ومستوى الثقافة العامة التي سيبلغها المجتمع، ومدى قوة تأثير ومنافسة مصادر الثقافة الأخرى للتعليم، وحجم الإمكانات التي ستتوافر إلى آخر تلك المؤثرات.[١]

---

[١] عبد الرحمن بن صالح المشيقح: صورة المدرسة في المستقبل (فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ١٤١٩هـ)، ص٦٠.

إن أبرز مشكلة ستواجه رجال التخطيط للتعليم المستقبلي – خاصة في الأقطار النامية – قضية التخلص من نظام التعليم التقليدي وسلبياته، وذلك أنه يحمل عدداً من الإشكاليات التي لم تفرغ بعد رغم ولوجنا للقرن الحادي والعشرين.[1]

ومن أبرز الإشكاليات التي تعيق مسار التعليم المستقبلي، عدم القدرة على القضاء نهائياً على حجم الأمية بمفهومها الشامل، واستهلاكها لكل الجهود المبذولة من أجل ذلك.[2] كما ستواجه معظم الدول النامية خاصة مشكلة ضعف التخطيط التربوي نتيجة عدم الاستعداد المسبق لذلك.

والمشكلة الكبرى التي ستواجه المؤسسات التعليمية، هي تلك المنافسة الحادة التي ستكون بينها وبين المؤسسات الثقافية الأخرى المتعددة والمتفننة، والتي نعيش في وقتنا الراهن حالة مصغرة منها.

فالمدرسة لن تبقى على حالتها الراهنة منغلقة على نفسها، تواجه الصراع من خارج الأسوار كما يحصل الآن، بل ستتدخل تلك المؤسسات عبر أجهزتها وأدواتها، وبرامجها الأخطبوطية المتطورة والمنظمة، إلى عقر المدرسة وقاعة الدرس، وقد تسحب الطالب من قاعة درسه، لتؤمن له المادة العلمية، وهو على فراشه، أو في أي موقع ووقت يختاره.[3] ومن المشكلات الكبرى التي ستواجه نظام التعليم المستقبلي، قضية الفراغ الذي سيعاني منه الجيل الجديد، خاصة من يبلغ منهم مرحلة المراهقة، والفراغ المذكور هنا هو

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية وتربية المستقبل، تونس، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٧م، ص٢٩٣ .

[2] غير الأمي بالمفهوم الشامل الذي اعتمدته اليونسكو أخيراً: "كل شخص اكتسب المعلومات والقدرات الضرورية لممارسة جميع النشاطات، التي قد تكون فيها الألفية ضرورية لكي يلعب بفعالية دوره في فريقه وجماعته، وحقق في تعليم القراءة والكتابة والحساب، نتائج تسمح له بمتابعة توظيف هذه القدرات في خدمة نموه الشخصي، ونمو جماعته، كما تسمح له بالمشاركة الناشطة في حياة بلده" يراجع كتاب عبد الرحمن بن صالح المشيقح: التعليم في الوطن العربي، ص٦٩ .

[3] راجي عنايت: "هذا الغد العجيب" سلسلة أغرب من الخيال، ط٢ (دار الشروق، الرياض، ١٤٠٨هـ) ص١٣٦.

بكل ما تحمله العبارة من دلالات، ينشأ من فائض في الوقت نتيجة تقلص ساعات العمل، وتلقي الناشئ بعض الدروس خارج المدرسة، ودخول العقول الإلكترونية المفكرة من الجيل الخامس السوبر كمبيوتر، المفكر للمصانع والمدارس، وقلة فرص العمل أمام الشباب، وفراغ روحي نتيجة الانفتاح الإعلامي الحر، وتعاظم طغيان الذاتية نتيجة سيادة النظرة المادية، يؤدي ذلك كله إلى تفشي الصراع النفسي، وظهور بعض السلوكيات الشاذة، التي تعكس طبيعة وحجم الصراع الذي يخالج نفوس الشباب.[١]

ومن التحديات الرئيسة أمام مدارس المستقبل، هو تكيفها مع الظروف والتقنيات الجديدة، ومساعدة طلابها على التكيف معها. وفي هذا ينبغي ألا يبهرنا التغيير حتى تفوتنا ملاحظة الأهداف الأساسية للتعليم المدرسي، والتي ظلت تتردد هي نفسها – وعلى نطاق واسع – لعدة قرون.

ثمة تحدٍ آخر اليوم يرقى إلى الأهمية نفسها، وهو إيصال محصلة التعليم إلى ما يقارب الـ(١٠٠٪) من الطلاب، من أجل تزويدهم جميعاً بالتعليم الملائم. إن فكرة توفير التعليم لجميع الطلاب لتمكينهم من استغلال طاقاتهم الكامنة بكاملها، هي الميزان الذي يتعين علينا ضبطه وتقويمه مستقبلاً.[٢]

ومنظمة اليونسكو ومن خلال تقريرها الشهير، والمعروف بإسم "التعليم ذلك الكنز المكنون" – الذي أعدته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، وتم اعتماده بواسطة المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو في عام ١٩٩٥م، ترى أن هناك مجموعة من المشكلات، أو "التوترات الرئيسة" التي ينبغي أن يعمل النظام التعليمي للقرن الحادي والعشرين على مجابهتها، والعمل على حلها. **وتتلخص هذه التوترات في الآتي:**[٣]

---

[١] محمد عزيز الحبابي: (عالم الغد: العالم الثالث يتهم) ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١م، ص٧٩.

[٢] مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية: التعليم والعالم العربي – تحديات الألفية الثالثة، ط١، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠م، ص٢٢٢ .

[٣] مجلة المعرفة، العدد ٦٤ ، مرجع سابق، ص٤١-٤٢. أنظر أيضاً: إبراهيم أحمد بن مسلم الحارثي: نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين، ط١ (مكتبة الشقري، الرياض، ١٤٢٤هـ -٢٠٠٣م) ص١٧٤-١٧٦.

١. التوتر بين العالمي والمحلي: وهو أنـه كيـف يسـتطيع الإنسـان أن يصـبح مواطنـاً عالمياً، دون أن ينفصل عن جذوره، وعن استمرار مشاركته بنشاط في حياة أمتـه، وحياة مجتمعه المحلي.

٢. التوتر بين الكلي والخصوصي: كيفية المواءمة بين عالميـة الثقافـة، وطـابع التفـرد لكل أمة ومـواطن، وكيفيـة المحافظـة علـى خصوصـية وثـراء الثقافـة والتقاليـد الخاصة، والتطورات الجارية لانتشار "ثقافة عالمية".

٣. التوتر بين الحداثة والتقاليد: وهو كيف يمكن التجـاوب مـع التغـيير دون التنكـر للذات، وبناء الاستقلال الذاتي على مسـتوى المجتمـع والفـرد، وفي تكامـلٍ مـع حرية الغير وتطوره.

٤. التوتر بين المدى الطويل والمدى القصير: كيف يمكن الوصـول إلى حلـول فوريـة ومباشرة للمشـكلات الاقتصـادية والاجتماعيـة، والسياسـية والتعليميـة، بينمـا تتطلب كثير من المشكلات إستراتيجية متأنية، وتبرز هذه المشـكلة بوجـه خـاص فيما يتعلق بالسياسات التعليمية.

٥. التوتر بين الحاجة إلى التنافس، والحرص على تكافؤ الفرص.

٦. التوتر بين التوسع الهائل للمعارف، وقدرة الإنسان على استيعابها.

٧. التـوتر بـين الروحـي والمـادي: كيفيـة إحـداث التـوازن بـين القـيم الروحيـة والأخلاقية، وسعي الفرد والمجتمعات نحو الاستحواذ المادي.

وفي ضوء ما تقدم، يظهر الدور المهـم والخطـير لمدرسـة المسـتقبل، فهـي إمـا أن تلعب دوراً إيجابياً لمقابلة التوترات والتناقضات والنزاعات التي يموج بها العـالم حاليـاً، في انتظار مستقبل مجهول – وقد يكون مفزعاً في شتى جوانبه – أو تفشل المدرسـة في تحقيـق ذلك الدور، وهنا تكون الطامة العظمى، حيث يختلط الحابـل بالنابـل، فـلا يمكـن وضـع حدود فاصلة بين الصواب والخطأ، وما ينبغي وما لا ينبغي، بالنسبة للمظـاهر والظـواهر الاجتماعية والإقتصادية والسياسية.[١]

[١] مجدي عزيز إبراهيم: منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، ط١ (عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢م) ص٢٥٧ .

وعلى هذا فعلى المؤسسة المدرسية، أن تقدم الرؤى والتصورات لما ينبغي أن تكون عليه في القرن الحادي والعشرين، من حيث فلسفتها وأهدافها وتوجهها العام، وهيكلها ومناهجها، ودور التقنية في التعليم والتعلم، ونظم التقويم والاختبارات، والإدارة والتمويل والمعلم من حيث إعداده ودوره.

مدرسة المستقبل:

(أ) تعريف مدرسة المستقبل:

عرف مكتب التربية لدول الخليج العربي (٢٠٠٠م) مدرسة المستقبل بأنها: مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة، متعددة المستويات، تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض، وتحقيق التنمية الشاملة، معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي والتعليمي، لذا فإن المدرسة تعد المتعلمين فيها لحياة عملية ناجحة، مع تركيزها على المهارات الأساسية والعصرية والعقلية، بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين.[١]

وهي من وجهة نظر مجدي عزيز (٢٠٠٢م) – والذي يتفق معه الباحث فيها – تتمثل في الآتي:[٢]

١. مدرسة لا تحدها حدود التاريخ والجغرافيا، لأنها لا تأخذ في اعتبارها قيود الزمان والمكان. فالفرد في أي وقت يستطيع أن يتعلم، وفي أي مكان موجود فيه، لذلك فمن الممكن أن تتباين أعمار المتعلمين الملتحقين بها، بدرجة كبيرة.
٢. مدرسة تعمل على أن يتحصل المتعلم على مصادر المعرفة بنفسه، وأن يتأكد من مصداقية المعلومة في ضوء أحكام عقلانية دقيقة.
٣. مدرسة لا تهتم بالجانب الأكاديمي فقط، ولكنها تهتم بالجانب المهني في جوانب متعددة، على أساس أن الفرد، قد يغير وظيفته أكثر من مرة خلال حياته المهنية.

---

[١] مكتب التربية العربي لدول الخليج، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد ٧٥، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.

[٢] مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص٢٧٤-٢٧٦ .

٤. مدرسة تركز على مشكلات الحياة ذاتها، على أساس أن الفرد جزء لا يتجزأ من هذه الحياة، مع أخذ المشكلات المستقبلية المتوقع حدوثها في الاعتبار.

٥. مدرسة تضع في حسبانها أن الإنسان الآلي، بفضل ما أوضعه فيه الإنسان البشري من ذكاء اصطناعي، قد يتفوق يوماً على عقلية صانعه، لذا يجب تجهيز الفرد لتكون لديه القدرة على التحدي، حتى لا تتحكم فيه، أو تزاحمه في لقمة العيش أجسام مصنوعة من الفولاذ والبلاستيك.

٦. مدرسة تسعى لتحرير الفرد من مقيدات الحرية والديموقراطية، وذلك في ضوء ضمانات تحمي الفرد من غطرسته ودكتاتوريته، واندفاعه الأحمق نحو المجهول، أو غير المناسب، أي نحميه من شر نفسه.

٧. مدرسة تشجع التهور المحسوب، والمخاطرة العاقلة، إذ على أساسهما يستطيع الفرد أن يرفض القديم المألوف، وأن يحقق الجديد المأمول، من خلال إبداعات نافعة وناضجة، له ولغيره من الأفراد.

٨. مدرسة لا تتسم مناهجها بالمحدودية، بل بالشمولية والتنوع، إذ يستطيع المتعلم أن يصل للمعلومة – أياً كانت هويتها أو كينونتها – في أي مكان أو زمان، وفق ما يريد أن يعلمه ويتعلمه.

٩. مدرسة تضمن توافر كمبيوتر وخط إنترنت Internet مستقل، لكل طالب، سواء أكان منتظماً أم منتسباً لهذه المدرسة، على أساس أنهما أداتان فاعلتان في تحقيق التعليم المتنوع والمتميز، وسوف يتعاظم دورهما في المستقبل حسبما تشهد بذلك الدلائل المستقرأة.

١٠. مدرسة تهتم بالطفل، على أساس أنه موضوع المستقبل، لذا تعمل على أن تكسبه جوانب ثقافة المستقبل، وتهيئ له الظروف التي عن طريقها يتمتع بلياقة نفسية وتربوية وصحية.

١١. مدرسة تهتم بالبيئة، وبالنواحي الجمالية في البيئة، فيدرك الفرد كم هي عظيمة أعمال الله، ويعمل جاهداً على المحافظة عليها، ويرفض تلويثها أو تخريبها.

١٢. مدرسة تتصف دراستها بالمعرفة، والحسم، والقدرة على معالجة الخلافات، والاستقرار العاطفي، بحيث يتم توظيف هذه السمات إجرائياً، في خدمة المتعلمين.

وفي ضوء ما تقدم فإن مدرسة المستقبل لن تكون أبداً مدرسة نمطية، أو في شكلها التقليدي، المتمثل في مجموعة قاعات الدروس والمختبرات، وبعض الأماكن والأفنية، لممارسة بعض ألوان النشاطات، وإنما بجانب ذلك - وفي أغلب الأحوال - سوف تمارس مدرسة المستقبل فاعلياتها في المزارع والمصانع والبنوك. وقد تمارس فاعلياتها عن طريق الاتصال بين جميع أطراف العملية التعليمية، وهم موجودون في منازلهم، أو مصانعهم، أو منتجعاتهم، أو أماكن استشفائهم أو تجمعات أعمالهم. أيضاً قد تؤدي مدرسة المستقبل دورها من خلال مواقع افتراضية، يختارها المتعلم بنفسه.[١]

(ب) أهداف مدرسة المستقبل :

المدرسة مؤسسة تعليمية تربوية تعني ببناء المتعلمين بناءً شاملاً، وتهدف إلى ترجمة غاية التعليم وأهدافه إلى سلوك وقيم. ومن أهداف مدرسة المستقبل ما يلي:[٢]

١. تحسين المخرجات التعليمية من خلال تجويد العمليات التعليمية.
٢. التطلع إلى المستقبل، والقدرة على التعامل مع متغيراته، مع المحافظة على ثوابت الأمة وقيمها.
٣. بناء الفرد بناءً شاملاً في الجوانب العقلية، والوجدانية والمهارية والسلوكية.
٤. إعداد المتعلمين لمواجهة التحديات الصعبة، والتغيرات المتلاحقة.
٥. تطوير النظم التربوية باستخدام أسلوب علمي مناسب.
٦. توفير بيئة تعليمية تربوية تخدم التعليم والمجتمع.
٧. توظيف التقنية الحديثة لخدمة العمل التربوي.

---

[١] المرجع نفسه، ص٢٧٦.

[٢] محمد جهاد جمل: مدرسة المستقبل، مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة، ط١ (دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، ٢٠٠٦م) ص٣٢٨.

(ج) مواصفات مدرسة المستقبل :

تتميز مدرسة المستقبل بالسمات التالية:[1]

١. فلسفة تربوية تؤمن بأن جميع الطلاب قادرون على التعلم إذا ما تم تعليمهم بالطريقة المناسبة.
٢. بيئة تعليمية غنية بالمثيرات التعليمية، تعتمد على التعلم من خلال العمل وتلتزم بمعايير الجودة.
٣. توقعات عالية من جميع الطلاب.
٤. بيئة معرفية، على قاعدة تقنية معلوماتية اتصالية تفاعلية.
٥. منهج واسع وشامل يأخذ بعين الاعتبار القدرات المختلفة، والحاجات المختلفة للطلاب كافة.
٦. بيئة تعليمية آمنة، وخالية من التهديد، ومشجعة على التعلم.
٧. بيئة مستدامة التعلم والنمو، تهيئ الظروف المناسبة للتطوير المهني لأفرادها والعاملين فيها.
٨. تقويم مستمر شامل ومتنوع الأساليب، يدعم ويشجع على تكوين تعلم ذي معنى.
٩. هيأة تعليمية وإدارية قوية، ومهنية ومتخصصة.
١٠. مشاركة مجتمعية وأسرية على مستوى عال.

المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين :

(أ) الفلسفة والأهداف :

تشكل الفلسفة والأهداف المنطلقات الأساسية، والموجهات الحاكمة لأي نظام تربوي وتعليمي. ومن ثم لجميع مؤسساته وعملياته وأنشطته. ويتم تحديد فلسفة وأهداف المؤسسة المدرسية في كل عصر ومجتمع، على أساس الواقع والتصورات المتصلة بأربع مسائل هي: طبيعة المعرفة، وطرق اكتسابها، وطبيعة المجتمع، وطبيعة الفرد، وطبيعة

---

[1] إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، مرجع سابق، ص٣٦٧- ٣٦٨ .

القيم.[1] فالمعرفة في القرن الحادي والعشرين، سيكون ديدنها الزيـادة والتفجـر، والتوسـع والتغير الدائم، مما يترتب عليه أن الإحاطة بها لن تكون – دائماً – أمراً ممكناً وإنما الممكن أن يهيأ المرء لمتابعة حركتها، والقدرة على الوصول إليها، والاختيار منهـا، والتحقـق مـن دقتها.

والمجتمع سيكون مجتمعاً واسعاً مفتوحاً، تتغير طبيعته باستمرار، وبالتـالي يصـبح على المدرسة أن تعين المرء باستمرار على متابعة تغير المجتمع وتبدله.

وطبيعة الفرد في القرن الحادي والعشرين، لا تحدها حدود المكـان، أو الانتمـاء لأية دائرة من الدوائر، وعلى المدرسة أن ترتب مـن جديـد رسـم القـدرات والمكونـات، والقيم والمهارات الـتي تريـد أن تنميهـا في الفـرد، وتمكـين الفـرد مـن التعامـل الإيجـابي والواعي والناقد، مع القيم المطروحة على النطاق العالمي.

يقترح تقريـر اليونسـكو – في الوثيقـة المقدمـة للمـؤتمر الثـاني لـوزراء التربيـة والتعليم والمعارف العرب – الذي انعقد في دمشق – أن تهتدي فلسفة وأهـداف التعلـيم والتعلم في القرن الحـادي والعشـرين، بأربعـة مبـادئ هـي: التعلـيم للمعرفـة، والتعلـيم للعمل، والتعليم للعيش مع الآخرين، وتعلم المرء ليكون. على أن تتحقق هذه الأهـداف من خلال التعليم مدى الحياة.[2]

ويرى مؤلفو تقريـر اليونسـكو أن هـذه الـدعائم الأربعـة لتربيـة القـرن الحـادي والعشرين، لا يمكن أن يـتم تحقيقهـا، أو أن تسـتأثر بهـا مرحلـة مـن مراحـل الحيـاة، أو التعليم، بل تتم عبر مفهوم يجمعها، وهو مفهوم التعليم مدى الحياة، أو التعلـيم المسـتمر، الذي يتم من خلال جعل المجتمع كله مجتمعاً دائم التعلم. الأمر الـذي يتطلـب مـن جميـع الدول والمجتمعات الراغبـة في أن تكـون قـادرة علـى البقـاء والإبـداع في القـرن الحـادي والعشرين بـ"إعادة التفكير" في أزمنة التعليم ومجالاته التي يجب أن تتكامل وتتداخل، بحيث يتسنى لكل فرد – طوال حياته – الإفادة على أحسن وجه من بيئة تربويـة يتسـع نطاقهـا باطراد.

---

[1] مجلة المعرفة، العدد ٦٤، مرجع سابق، ص٥٣ .

[2] المرجع نفسه، ص٤٢ .

إن لمجتمعنا الإسلامي ثوابت لا تتغير، وقيماً لا تتبدل، باعتبارها حقائق ثابتة، تتصل بنواميس الكون، وسنن الخالق فيه، كما أن لها صلة بطبيعة الإنسان، وفطرته التي ميزه الله بها عن سائر الخلائق. وبالتالي فإن من مهام المدرسة في مجتمعنا أن تحافظ على تلك الثوابت.[1]

(ب) المناهج:

في المستقبل القريب، وفي ضوء تحديات عصر العولمة، التي سبق الإشارة إليها، من المتوقع أن تحل الآلة محل الإنسان في العديد من الأعمال، مما يترتب عليه مزاحمة الإنسان في مصادر رزقه، واتساع وقت العمل، وزيادة وقت الفراغ، ونزوع الانسان إلى مصادر غير قانونية، أو غير شرعية، تحقيقاً لمطالبه الغريزية، وحاجاته البيولوجية، وإلى مصادر غير أخلاقية، تأكيداً لحقه الإنساني كإنسان له اهتماماته المعنوية. وباختصار سوف يطغى الجانب المادي على الجانب المعنوي، لذلك يجب أن تسعى مناهج مدرسة المستقبل جاهدة، من أجل إحياء الذات الإنسانية، داخل كل إنسان، على أساس أنه ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان.

ولتحقيق المقصد النبيل السابق، يجب أن تأخذ مناهج مدرسة المستقبل في اعتباراتها، أنها ليست مطالبة فقط، بل هي ملزمة بتحقيق الأدوار التالية:[2]

١. يجب أن تهيئ مناهج مدرسة المستقبل الظروف المناسبة، لتشغيل ملكات وآليات العقل، للجمع بين قدر من السبق الفردي الضروري لكل تقدم، وقدر من التماسك الاجتماعي اللازم لأجل البقاء، وتأكيد النوازع الإنسانية الطيبة والخيرة، وتفعيلها في صورة ممارسات أدائية إجرائية.
٢. يجب أن توفر مناهج المستقبل الظروف المواتية، التي تساعد المتعلمين على فهم ماهية التذوق الجمالي، إذ يسهم هذا الفهم في إدراك طبيعة الجمال الطبيعي، التي هي الخطوة الأولى في طريق التجديد والإبداع، وإكساب الفرد القيم الجمالية من حوله، ودلالة معنى الوجود الإنساني.

[1] محمد جهاد جمل، مرجع سابق، ص٣٢٨ .
[2] مجدي عزيز، مرجع سابق، ص ٢٨٤-٢٩٠ .

٣. ينبغي أن تعمل مناهج مدرسة المستقبل، من أجل إكساب الفرد الأساليب المتنوعة لملء أوقات الفراغ، كممارسة اللعب اللذيذ في أوقات الفراغ، تعويضاً عن التعقيدات الإدارية، والصعوبات الفنية في مجالات العمل المختلفة، وفي علاقات الأفراد ببعضهم البعض، واللعب الذي يقوم على أسس نفسية وتربوية صحيحة، دليل على تكيف الفرد مع البيئة من حوله، سواءً أكانت مدرسية أم مجتمعية، وأيضاً، يتفق مع مقومات الشخصية السوية، ومع متطلبات الطبيعة الإنسانية، ومع لزومية سعادة وتمدين البشرية، وبذلك يتم تجميل الحياة، وتثقيف الخيال، والقدرة على الاستمتاع الحر.

٤. يجب أن تتضمن مناهج المدرسة العلوم الجديدة، والمعرفة المتجددة، وإبداعات التكنولوجيا وأساسيات إنتاجها. ويتطلب تحقيق ذلك أن تسهم مناهج مدرسة المستقبل في تطوير التكنولوجيا القائمة والواعدة، ذات الرصيد البحثي والمعرفي، والتي يمكن تسويقها، وخلق تكنولوجيا جديدة نظيفة ورخيصة، تتطلب خبرات محدودة، وتسهم في التنمية المحلية، وإلقاء الضوء على أهمية تطوير جزء من التكنولوجيا، يدخل في نطاق التكنولوجيا المتقدمة، التي يمكن تنفيذها بنظام شراكة المدرسة مع بعض المؤسسات في المجتمع، وإتاحة الفرص أمام الموهوبين في المجال التقني.

٥. يجب أن تتضمن مناهج مدرسة المستقبل العلوم الاجتماعية، التي تهدف إلى إثراء الحياة الاجتماعية، بما يحقق التآلف والتفاعل، والتعاون والعمل بين الأفراد، وأيضاً بما يعزز المزيد من المعارف العلمية الحديثة، حول سلوكيات البشر القائمة بالفعل، وأنماط الممارسات الوقائية التي يجب أخذها في الاعتبار، لمقابلة المشكلات القائمة، أو لتفادي الإشكاليات السلبية المتوقع ظهورها.

٦. ينبغي أن توجه مناهج مدرسة المستقبل جل اهتمامها، نحو تعليم الطلاب كيفية البحث عن المعلومة عبر شبكات الإنترنت، واستخدام الإنترنت كوسيط تعليمي وإعلامي، يمكن من ربط المدرسة بأحداث المجتمع المحلي والعالمي على السواء.

وهناك محددات أساسية ينبغي الإلتزام بها، إذا أريد للمنهج أن يحقق طموحات المجتمع والأفراد منها:[1]

1. الاهتمام بغرس أنماط سلوكية وقيمية مقبولة لدى المجتمع، تحافظ على تماسكه في العقود القادمة، المفعمة بمختلف ألوان التحدي.
2. القدرة على تلبية متطلبات المجتمع، واحتياجاته من العمالة الماهرة، والفنيين في الصناعات والشركات، ومواكبة التطورات العلمية، والاهتمام باستمرارية التدريب أثناء الخدمة.
3. الاهتمام بالاحتياجات التي تقتضيها المشكلات الطارئة، وذلك لتوعية الأجيال القادمة من المخاطر التي تعتري مسيرة المجتمع، وتعترض طريق نهوضه وتقدمه.

(ج) استخدام التقنية في التعليم والتعلم:

تعد التقنيات من أهم الوسائل الاستراتيجية لمدرسة المستقبل، ونجاح التربية يقاس بسرعة استجابتها وتجاوبها مع المتغيرات الاجتماعية. والعالم يعيش في زمن تتسارع فيه خطى الأحداث، والوقائع العالمية نحو المستقبل، بشكل ملفت في جميع المجالات. واعتماد مدرسة المستقبل على توفير الاستفادة من الثورة الهائلة في المعلومات، يتمثل في المادة، وصوغ دور المعلم، والكتاب، والصف، مما يخدم عملية التعليم والتعلم بجهد أقل، ونوعية أجود، بحيث يحل الحاسب الآلي بتطبيقاته، محل العمل اليومي الروتيني. وأهم **مجالات توظيف الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في العملية التعليمية/التعلمية هي:**[2]

1. **المدرسة الإلكترونية**: وهي التي تقوم على إيجاد موقع إلكتروني يخدم القطاع التعليمي، مرتبط بشبكة إنترنت، وتبنى فيه المعلومات على شكل صفحات تعليمية.
2. **المكتبة الالكترونية**: وهي التي تجمع أوعية المعلومات الإلكترونية، ورقية أو غير ورقية، مخزنة إلكترونياً، على وسائط ممغنطة أو مليزرة، أوعية معلومات لا ورقية مخزنة في ملفات أو قواعد بيانات متاحة.

---

[1] محمد جهاد جمل، مرجع سابق، ص٣٧٧ – ٣٧٨.

[2] المرجع نفسه، ص٣٤٠ .

٣. **التعليم الافتراضي**: وهو الذي يعتمد على استخدام التقنيات الحديثة، من حاسب آلي، وشبكة الإنترنت، بحيث تتوافر للطالب مصادر للمعلومات في حالة عدم وجود المعلم، أو وجوده عن بعد.

٤. **الفصول الذكية**: وهي عبارة عن معامل إلكترونية ذات مواصفات عالية، تستخدم للتدريب، وتدريس المواد الدراسية، بحيث يسهل عملية التعليم والتعلم، وإدارة الفصل بشكل فاعل، كما يسهل عمليات الاتصال بين المعلم والمتعلم من جهة، والمتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى.

ولما كانت تقنيات التعليم والتعلم، ذات أهمية بالغة في تطوير طرائق التعليم، وتبسيط المعرفة، وتكوين المهارات العلمية والتطبيقية لدى المتعلمين، ونظراً للتطور الكبير الذي يشهده التقدم التقني 'التكنولوجي في مختلف مجالات الحياة، والذي أصبح من سمات **العصر المميزة، فإن مدرسة المستقبل ينبغي أن تولي هذا الموضوع أهمية خاصة وذلك عن** طريق:[١]

١. إبراز الفهم الشامل لمنظومات تقنيات التعليم والتعلم الحديثة، المتمثلة في المعلوماتية وتطبيقاتها، والأجهزة والوسائل التقنية المساعدة في مجالات العلوم الأساسية والإنسانية، وعلوم اللغات، والتقنيات المستخدمة في الإعلام التربوي، والبرامج التعليمية التلفزيونية.

٢. إبراز دور الحاسوب كوسيلة تعليمية، وتشجيع إنتاج البرامج التعليمية في الأقراص المدمجة (CD)، وإنتاج البرامج التعليمية التي تبث عبر شاشة التلفزيون بخبرات وطنية.

٣. إقامة مؤسسات وطنية لإنتاج برمجيات تعليمية باللغة العربية تلبي متطلبات تنفيذ المناهج الدراسية.

---

[١] مجلة المعرفة، العدد ٦٤، مرجع سابق، ص٥٥ .

٤. التوسع في إنشاء مراكز وطنية لإنتاج الوسائل التعليمية، والعمل على تشجيع الصناعات التربوية، في مجال تقنيات التعليم وطنياً، وإسهام المصانع المحلية، والمدارس المهنية والفنية والصناعية في هذا المجال.
٥. اعتبار استخدام التقنيات التربوية في التعليم والتعلم، إحدى الكفايات الأساسية لمعلم مدرسة المستقبل، وإعطاء أولوية لتأهيل المعلمين لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم.
٦. إيجاد البدائل الاقتصادية التي تيسر على المعلمين والطلبة، إقتناء أجهزة الحاسوب.
٧. استخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ الأنشطة، التي ترتبط بالمنهاج المدرسي خارج المدرسة.
٨. التوسع في إقامة واستخدام شبكات تكنولوجيا الحاسوب والاتصال، في مجال التعليم والتعلم، والإدارة التربوية والتعليمية، والمدرسية، وتطوير نظام معلومات تربوية وتعليمية متكامل، يربط وزارة التربية بالمديريات، والأقسام الإدارية، والفنية المختلفة، وصولاً إلى المدرسة.

(د) نظم التقويم والاختبارات:

إن أي عمل منظم، لابد أن يكون ناتجاً عن تنفيذ خطة محكمة الإعداد، وذلك من خلال إعداد خطة لمتابعة وتقويم هذا العمل، حيث تعد عملية التقويم هي الأسلوب الأمثل للتأكد من سلامة الخطة، واكتشاف نقاط القوة وتحديد جوانب الضعف فيها.[١]

ولذلك ينبغي أن يكون تقويم مضمون التعليم والأداء للمؤسسات المدرسية، والنظام التعليمي، على أسس ومعايير لا تقتصر على جانب واحد، مثل تقويم مضمون التعليم، وطرائق التدريس، والمعلمين، بل ينبغي أن يتناول عناصر التمويل، والإدارة والتوجيه العام للنظام التعليمي. وينبغي أن يرتبط كذلك بمفاهيم الحق في التعلم، والإنصاف، والجدوى، والجودة، كما ينبغي أن يكون موضوعياً وعلنياً، وبمشاركة واسعة

---

[١] زاهر بن على المسعري: فن الإدارة المدرسية (مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ) ص٢٤٦ .

من الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية، وإقامة إطار فعال للمساءلة، يمكن الآباء والمعلمين، ومديري المدارس، والمجتمع المحلي، على نطاق أوسع من الثقة بنظام التعليم لديهم وبمدرستهم.[1]

وينبغي أن تراعي سياسات وآليات التقويم، والاختبارات ما يأتي:[2]

١. إبراز شمولية التقويم لجانبين أساسيين: تقويم الطالب، وتقويم العمليةالتربوية بكل مكوناتها، وفق أساليب وأدوات ملائمة.

٢. إقامة أجهزة ومؤسسات حكومية، أو شبه حكومية، أو مشتركة، أو أهلية، أو خاصة، للقيام بالتقويم الشامل للنظم والعمليات، والأنشطة التعليمية.

٣. ضرورة تنويع مصادر التقويم، وتهيئة المناخ النفسي المريح للطلاب، وخصوصاً خلال الاختبارات.

٤. تنمية ثقافة الأهل لفهم نتائج التقويم ومدلولاتها لدى أبنائهم، والانعكاسات النفسية التي تنشأ من خلال تعامل الأهل مع الطلاب خلال الاختبارات.

٥. التوسع في خطط التقويم المقارن بين الدول.

٦. العمل على إيجاد دليل للتقويم في مختلف مستوياته، يستعان به في تطوير أساليب التقويم، وإقامة مركز للتقويم والاختبارات، وإنشاء نظم وآليات لمناهج واختبارات وشهادات موحدة، إقليمية أو عالمية للمرحلة الثانوية، ولعلَ من أشهرها "البكالوريا العالمية".

(هـ) أساليب ونظم الإدارة والتمويل :

من أهم التغيرات التي ستشهدها السنوات القادمة من القرن الحادي والعشرين، والتي تؤثر على فلسفة، وتوجه، وهيكل، وممارسات الإدارة التعليمية والمدرسية، تلك المتصلة بتنامي المطالبة بالمشاركة، لمختلف الجماعات والمؤسسات في اتخاذ القرارات، وإدارة كل ما يمس مصالحها وتطلعاتها، وتلك المتصلة بالمساءلة والمحاسبة لأداء

[1] مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، التعليم والعالم العربي، مرجع سابق، ص٢٣٢ .

[2] مجلة المعرفة، العدد ٦٤، مرجع سابق، ص٥٦ .

المؤسسات، يضاف إلى ذلك تعقد العمـل الإداري، والمتطلبـات الفنيـة والمهاريـة والمهنيـة المتصلة به.وكذلك المطالبة باللامركزية، وتحقيق الاستقلال الذاتي للمؤسسـات، والإدارة التعليمية والمدرسية، وفتح المجال أمام المجتمـع المحلـي، ومنظماتـه المدنيـة، وأسـر التلاميـذ والطلاب، وهيئات المعلمين، للمشـاركة والحـوار في كـل المسـائل الإداريـة الـتي تشـمل صياغة، ووضع السياسات التعليمية، وإقرارها، وتنفيذها على كل المستويات. والمشـاركة في الصرف على التعليم وتمويله، بين الدولة والقطاع الخاص، ومؤسسات المجتمع المـدني، وأسر التلاميذ، كما يمكن للمؤسسات أن تطور أساليب التمويل الذاتي، بتقديم خدمات، أو تأجير، أو استثمار ما يتوافر فيها من إمكانات، للحصول على عائد يستخدم في تمويـل ما تحتاج إليه من مدخلات.

(و) البيئة والأنشطة المدرسية الأخرى:

تستدعي التطورات، والتغييرات المتوقعة في أهـداف وفلسـفة التعلـيم، والمنـاهج الدراسية، والتوسع المتزايد، في استخدام تكنولوجيـا جديـدة للتعلـيم والـتعلم، أن يعـاد النظر في التصميم المعماري والهندسي لمدرسة المستقبل.

ويتطلب أن تكون مدرسة المستقبل عبارة عن قاعات واسـعة، تمثـل ورش عمـل مجهزة، تتوافر فيها جميـع الأجهـزة والتقنيـات، الـتي يحتاجهـا المـتعلم، وأن تضـم أمـاكن للملاعب، ونادي إجتمـاعي، ومراكـز للأنشـطة المختلفـة، وقاعـات للتـدريب، وغـرف لمصادر التعلم، والبرامج التي تسعى لتوثيق الصلة بينها وبين المجتمع الذي تعيش فيه، كما تشجع المجتمع بدوره على توثيق الصلة بها.

(ز) المدير المناسب لمدرسة المستقبل:

التربية الجديدة سوف تتطلب من مدير المدرسـة أن يقـوم بـدور جديـد، لم يألفـه سابقاً، ومن أهم هذه الأدوار: دوره في تطوير وتنمية كفايـات الهيـأة العامـة في المدرسـة، وهذا الدور يتطلب من مدير المدرسة، مهارات وكفايات من نوع خاص، تستدعي إعداداً وتدريباً، حتى يتسنى له القيام بهذه المسئوليات بشكل فعال وناجح، كما أن مدير المدرسة سوف يكون له دورٌ فعالٌ في قيادة البرنـامج التعليمـي بالمدرسـة، وكلمـا يتعلـق بتطـوير

البرنامج التعليمي، وتطوير المناهج المدرسية والمجتمع، ومن هذا المنطلق فإن الإدارة التي تقود هذه المدرسة وتسعى لتحقيق أهدافها يجب أن تتسم بالعديد من السمات:[1]

١. تطوير إستراتيجية اختيار مديري المدارس: بأن يتم اختيارهم من ذوي الخبرة والكفاءة، مع التركيز على معيار القدرات، بحيث يكون مدير المدرسة قادراً على التطوير والتجديد، والتعامل مع التقنية الحديثة.
٢. تغيير ثقافة العمل في إدارة المدرسة، بتحويل مفاهيم مديري المدارس بالاتجاه إلى الإدارة بالفريق، والاعتماد على أسلوب الإبداع وحل المشكلات.
٣. التركيز على التعلم الذاتي المستمر، والموجه لمديري المدارس، وتوظيف تقنية الاتصال المعلوماتي في التدريب.
٤. تصميم خطط العمل ومراجعتها، باستخدام التقنية المتقدمة، المزودة بمعلومات آنية وفق الاحتياجات المستقبلية.
٥. تكوين شبكات للتدريب والإشراف، وتبادل المعلومات، بين مديري المدارس والإدارات ووزارة التربية.
٦. استخدام أقراص الفيديو المتفاعلة، كأسلوب تدريبي لمديري المدارس، لمتابعة التجارب الناجحة.
٧. الاستفادة من الإنترنت في تنفيذ الأساليب الإشرافية والاتصال.
٨. منح فريق العمل في الإدارة المدرسية الصلاحيات اللازمة، التي تمكنه من اتخاذ القرارات المفعلة للعمل، دون انتظار التعليمات التي تملى عليه.

(ح) المعلم المناسب لمدرسة المستقبل:

إن معلم مدرسة المستقبل لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس، يقف ليلقن التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين، أو عن التيارات الفكرية، والتكنولوجية التي تحيطه خارج المجتمع، وإنما يصبح المنظم والمنسق لبيئة التعلم، بما فيها من موارد، وتوزيع العمل التعليمي، وكسر عادة التبعية عند التلاميذ، وتشجيعهم على الاستقلال الفكري، لمزيد

[1] محمد جهاد جمل، مرجع سابق، ص٣٣٥.

من الخيال والإبداع.[1] وستكون مدرسة المستقبل بيئة تعلم دينامية، مرنة ومفتوحة، تكون الأولوية فيها للأسئلة والاستقصاء، بدلاً عن حفظ الحقائق، وتوظيف التقنية فيها كأدوات تعلم، بدلاً عن نقل المعلومات، وتتصف بخبراتها التكاملية، وبمشكلات تعلم أصيلة، والتركيز على العمليات، بدلاً عن المنتجات، وعلى النوع بدلاً عن الكم، من خلال التركيز على الفهم المتعمق لمفاهيم محدودة، بدلاً عن الفهم السطحي المصطنع لمفاهيم غزيرة، وسيكون التعلم بمجموعات صغيرة غير متجانسة، واعتماد أساليب تدمج التفكير اللفظي والبصري، والتركيز على التقويم النوعي للأداء، وسيكون المعلم مستشاراً معلوماتياً، ومرشداً أكاديمياً، وموجهاً، ومصمماً، ومطوراً للمادة الدراسية، وعضواً في فريق تعاوني.[2] ويقوم بتعليم تلاميذه المعارف والمفاهيم المتصلة بالمواد التعليمية، ويدربهم على استخدام التقنيات الحديثة في تعلمهم، ويكون القدوة لهم في الممارسات والسلوك.

لذلك ينبغي أن يتم اختياره على أسس تراعي جوانب تتصل بشخصيته، وتكوينه النفسي والاجتماعي، وإيلاء أهمية متوازنة لسياسات إعداده وتدريبه، حتى يستطيع مواكبة التغيرات، والتجديدات السريعة التي يشهدها العالم. كما ينبغي أن تتاح للمعلمين الفرصة لممارسة مهن أخرى خارج الإطار المدرسي، لكي يتعرفوا على جوانب أخرى من عالم العمل.

(ط) سمات الطالب المرجوة في مدرسة المستقبل:

في ظل المتغيرات الكثيرة التي تواجهها العديد من المجتمعات المتقدمة والنامية، وفي ظل التحولات المعاصرة، لا مفر أمام المجتمعات من أن تبدأ برسم سياسات الحاضر، على ضوء احتياجات المستقبل، وسيصبح التركيز على بناء إنسان المستقبل أمراً مهماً، وذلك بتدعيم قدرته على التساؤل النقدي، وتملك مهارات المنهج، والتفكير العلمي، والوعي بآليات التعامل مع المستقبل، والتهيؤ لإثراء المعرفة بإبداعه الثقافي والعلمي،

---

[1] محمد جهاد جمل، المرجع السابق، ص٣٥١ .

[2] مجلة المعرفة، العدد ١٠٣، بدر صالح، التقنية ومدرسة المستقبل "خبرات وحقائق"، ص١٢٧ .

المؤمن بالعلم كمنهج للتفكير وكسبيل للتقدم، القـادر علـى إمعـان النظـر، وعلـى إنتـاج المعرفة والتقنية وليس استخدامها، المتمسك بهوية ذاتية مستنيرة ببعديها الديني والثقافي.[١]

[١] محمد جهاد جمل، مرجع سابق، ص٢٩٤ .

المبحث الرابع

القيادة Leadership

مقدمات حول القيادة والقائد :

(أ) مفهوم القائد والقيادة وعناصرها :

لقد أصبحت القيادة الحكيمة الواعية أمراً لا غنىً عنه، لترشيد سلوك الأفراد، وحشد طاقاتهم، وتعبئة قدراتهم، وتنسيق جهودهم، وتنظيم أمورهم، وتوجيههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف والغايات المرجوة.

إن من أهم تطلعات المجتمعات الإنسانية، أن يرزقها الله قادة ومسئولين، يمتازون عن أقرانهم بمزايا تجعلهم أقدر على الإسهام الفاعل في تحرك مجتمعاتهم نحو خطى التقدم والازدهار. وقد أدرك الإنسان بحكم حياته وتجاربه، أن الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ليست كلها من النوع الذي يمكن تحقيقه بجهوده الفردية المستقلة، وأيقن بفطرته أن التعاون مع غيره من بني الإنسان، يساعد على تحقيق أغراضه، وأهدافه بشكل أيسر، وفي وقت أقصر، وبالتدريج أخذ إيمان الإنسان يزداد بقيمة العمل الجماعي، وفي أن العمل كلما ازداد تعقيده، نقصت قدرة الفرد على القيام به وحده، وفي ظل هذه الحياة الاجتماعية المعقدة، كانت الحاجة ماسة إلى عمل ونشاط جمعي، تتضافر فيه جهود مجموعات من الناس، في تناسق ونظام، لكي تحقق الأهداف المنشودة من ورائه، ولما كان هذا العمل الجمعي لا يمكن تحقيقه بدون جهد خاص وموجه لتحقيقه، فقد كان لزاماً أن يتوافر لكل جماعة تعمل معاً لتحقيق هدف – أو أهداف مشتركة – واحد منهم، أو واحد من خارج الجماعة أحياناً، تكون مهمته الأولى توجيه وتنسيق العمل الجمعي، وتسديد خطاه نحو أهدافه المنشودة، وهذا الشخص هو ما جرى العرف على تسميته "بالقائد".[1]

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية، دراسات نظرية وميدانية، مرجع سابق، ص٣٤ .

القائد: يمكن تعريف القائد بأنه: (الشخص الذي يستعمل نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله. ليوجههم لإنجاز أهداف محددة ، يكون قادراً على سياسة نفسه، فإن قصر عن ذلك كان عن سياسات غيره أشد تقصيراً، وكلما اكتملت عناصر القوة فيه كلما كملت عناصر قيادته).[1]

القيادة: من الناحية النظرية، هناك عدة تعريفات للقيادة، فقد عرف أوردوي تيد Ordway Teed القيادة على أنها: نشاط التأثير في الآخرين ليتعاونوا على تحقيق هدف ما، اتفقوا على أنه مرغوب فيه.[2]

كما عرف آدمز بروكس Adams Brooks القيادة على أنها ضمان الاستقرار بتقديم التسهيلات للتغيير.[3]

أما هالبن Halpin فقد نظر إلى القيادة على أنها ظاهرة اجتماعية معقدة، لا يمكن التعامل معها بطريقة هادفة، بمعزل عن العوامل الموقفية المتصلة بها. ولذلك نراه يفضل استخدام تعبير سلوك قيادي، بدل التركيز على ظاهرة القيادة.[4]

وعرفها محمد قاسم القريوني: (بأنها عملية التأثير على آراء الآخرين، بشكل يجعلهم يسلكون سلوكاً يتفق مع تصورات الشخص المؤثر، لقناعتهم بسداد رأيه وقوة حجته ومنطقه).[5]

ويرى الطويل: (أن القيادة هي مجموعة من المفاهيم المتكاملة المتناغمة، والمهارات الفنية والإنسانية والإدراكية، التي لابد من توافرها، إضافة إلى عوامل أخرى متداخلة، تتصل بالبعد البنيوي للفرد، المتعلق بشخصيته، وقيمه واتجاهاته، ودوافعه التي تسهم في مجملها ، في بناء القائد التربوي .[6]

---

[1] محمد أكرم العدلوني وآخرين: القيادة في القرن الحادي والعشرين – مرجع سابق – ص ١٧ .

[2] Teed. Ordway "The Art of Leadership. N. Y. :MC Grow –Hill Book Co . 1949. P. 20

[3] Brooks. Adams. "The Theory of Social Revolutions " N. Y. : The Macmillan Co . 1960.

[4] Halpin. A. W. "Theory and Research in Administration " N. Y. : The Macmillan Company . 1966.P31

[5] محمد قاسم القريوني: الإدارة المعاصرة ط١، (جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، ١٩٨٥م) ص١٢٣.

[6] هاني عبد الرحمن الطويل، الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي – سلوك الأفراد والجماعات في النظم -مرجع سابق- ص٢٤٧ .

ويمكن إجمال حصيلة هذه التعريفات عن القيادة في العناصر المشتركة التالية :

(١) أن القيادة هي دور جماعي، إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائداً بمفرده، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما، ضمن إطار موقف معين.

(٢) أن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل، أي أن القيادة في جماعة ما تتطلب حداً أدنى من تلاقي القيم والاهتمامات، يسمح باستمرارية التفاعل.

(٣) أن القيادة لا ترتبط بالضرورة بالمركز، وأنها منتشرة وموزعة عبر المؤسسة.

(٤) أن معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد، كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكياته كسلوكيات قيادية .

وتتطلب القيادة توافر عناصر منها :[1]

(١) **التأثير**: وهي القدرة التي يتمتع بها القائد في إحداث تغيير ما، أو إيجاد قناعة ما، تؤثر في الآخرين نحو تحقيق أهداف محددة.

(٢) **النفوذ**: وهو القدرة على إحداث تغيير ما، أو منع حدوثه، والنفوذ مرتبط بالقدرة الذاتية وليس المركز أو الموقع.

(٣) **السلطة القانونية**: وهي الحق المعطى للقائد في أن يتصرف ويطاع، وقدرته هنا مستمدة من مركزه والصلاحيات المخولة له.

والقيادة الإدارية نوع متخصص من أنواع القيادة، وتستهدف كافة الأساليب الإدارية للتأثير في سلوك الأفراد، بما يكفل تحقيق الهدف، ويتطلب ذلك بالضرورة أن يكون الرئيس الإداري بارعاً في القيادة، وفي خلق وتنمية صلة من التبعية له، وإقناع المرؤوسين واستمالتهم، فالقيادة هي قلب ولب الإدارة.[2]

(ب) أهمية القيادة:

إن القيادة لابد منها لحياة المجتمع البشري، حتى تترتب حياتهم ويقام العدل، ويحال دون أن يأكل القوي الضعيف، فالمجتمعات الإنسانية بحاجة ماسة للقيادات ذات

---

[1] محمد أكرم العدلوني، مرجع سابق، ص١٨.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص٣٤.

الخيال الواسع، والطاقة والإبتكار، التي تستطيع أن تتخذ القرارات الجريئة والشجاعة، وفي الوقت نفسه الملتزمة بالنظم، وقديماً قال القائد الفرنسي نابليون: "جيش من الأرانب يقوده أسد، أفضل من جيش من الأسود يقوده أرنب".

ولعل أهمية القيادة تكمن في أنها:[1]

١- حلقة الوصل بين العاملين، وبين خطط المنظمة وتصوراتها المستقبلية.
٢- البوتقة التي تنصهر بداخلها كافة المفاهيم، والسياسات، والاستراتيجيات.
٣- قيادة المنظمة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.
٤- تدعيم القوة الإيجابية في المنظمة، وتقليص الجوانب السلبية بقدر الإمكان.
٥- السيطرة على مشكلات العمل، ورسم الخطط اللازمة لها.
٦- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد، إذ أنهم الرأسمال الأهم والمورد الأغلى.
٧- مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المنظمة.

وقد أورد السويدان أهمية القيادة مختصرة في كلام الأفوه الأودي، وهو شاعر جاهلي حيث قال:[2]

لا يصلحُ الناسَ فوضى لا سَراةَ لهم ... ولا سَراةَ إذا جُهّالهم سادوا
والبيتُ لا يُبتنى إلا على عُمد ... ولا عمادَ إذا لم ترس أوتادُ
فإن تجمّع أوتادٌ وأعمدةٌ ... وساكنٌ أبلغوا الأمر الذي كادوا

(ج) الفرق بين القيادة والرئاسة:

هناك فرق كبير بين القيادة Leadership وبين الرئاسة Headship فالقيادة تنبع من الجماعة، ويقبل الأعضاء سلطاتها، أما الرئاسة فتستمد من سلطة خارج الجماعة، ويقبل الأعضاء سلطاتها، خوفاً من العقاب، والرئيس مفروض على الجماعة، وبينه وبين الجماعة تباعد إجتماعي كبير، ويهمه الإبقاء عليها صوناً لمركزه.[3]

[1] طارق محمد السويدان: صناعة القائد، ط٣ (مكتبة جرير، السعودية، الرياض، ٢٠٠٤م) ص٤٢.
[2] المرجع نفسه، ص ٤٢.
[3] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين – مرجع سابق– ص٨٧.

وقد أورد أحمد بلقيس مجموعة من السمات، والميزات لكل من الرئاسة والقيادة، والتي تظهر الفرق بين المفهومين أهمها:[1]

١) تقوم الرئاسة نتيجة للسلطة المخولة للشخص، على حسب النظام، وليس نتيجة اعتراف تلقائي من جانب الأفراد، بمساهمة الشخص في تحقيق أهداف الجماعة.

٢) مصدر القوة والنفوذ بالنسبة للقيادة هو الجماعة نفسها، وشخصية القائد، أما بالنسبة للرئاسة، فإن مصدر القوة والنفوذ هو المنصب، الذي يشغله الفرد في التنظيم المقرر له رسمياً.

٣) سلطة الرئاسة هي التي تحدد للجماعة أهدافها، دون أي اعتبار لمشاركة الأفراد، حيث تنعدم بينهم المشاعر المشتركة، والعمل المشترك، تحقيقاً للهدف المعين، وهذا على عكس القيادة تماماً.

(د) الفرق بين القيادة والإدارة:

ومن تعريفات الإدارة والقيادة، يلاحظ أن ثمة فروقاً بين القيادة Leadership والإدارة Administration حيث تهتم القيادة بجمع الناس ليعملوا معاً بفعالية لتحقيق هدف مشترك، في حين أن الإدارة توجه المنظمات، وعلى هذا تخضع الأفراد ليعملوا لإنجاز غايات المنظمة.

والبعض يميز بين الإدارة والقيادة، على اعتبار أن الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية، تعني ما يتعلق بالجوانب التنفيذية، التي توفر الظروف المناسبة، والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا، وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يحقق مستوى أرفع، يمكن من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة، والأهداف الكبرى، ولا يعني هذا أن يكون القائد غير مسئول عن الأمور التنفيذية، أو التطبيقية، بل عليه أن يجمع بين الإثنتين.[2]

---

[1] أحمد بلقيس: القيادة وديناميات الجماعة، ورقة عمل SS/18 (الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن، ١٩٩٠م) ص٧ .

[2] يوسف إبراهيم نبراي، الإدارة المدرسية الحديثة (مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٣م) ص٣٠.

وهناك من ينظر للإدارة على أنها معنية بالحاضر، أما القيادة فتعني بالتغيير، والقائد هو داعية التغيير، ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم، وبالتالي يمكن القول أن هناك اختلافاً بين أدوار كل من المدير والقائد. ولكن الفرد يمكن أن يكون قائداً دون أن يكون مديراً، فليس كل القادة مديرين، أو يكون مديراً دون أن يكون قائداً، أو يكون مديراً وقائداً في آنٍ واحد، وهو ما يعرف بالمدير القائد أو القائد المدير.[1]

كما يمكن القول إن تأثير العمل القيادي يسير في اتجاهين، فالقائد يؤثر في أتباعه ويتأثر بهم، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تعديل في سلوك الطرفين وتصرفاتهم، حيث إن ما يقوم به القائد (ضمناً أو علناً)، يعمل على تفسير الخطط والسياسات التي تضعها الإدارة الرسمية، وبذلك يصبح مثالاً يقتدى به العاملون في سلوكهم واتجاهاتم.[2]

وقد قدم العدلوني بهذا الصدد قائمة فروق بين القيادة والإدارة، ولخصها فيما يلي:[3]

١) يركز القائد على تحديد الرؤية وبلورة الرسالة، بينما يركز المدير على بناء الهيكل التنظيمي.

٢) يهتم القائد بالفاعلية والكفاءة (تحقيق النتائج)، بينما يهتم المدير بالكفاءة (طرق الاستخدام، والسياسات العامة).

٣) يختار القائدالعمل الصحيح، في حين تختار الإدارة الطريقة الصحيحة للعمل.

٤) يركز القائد على قمة الهرم (القيادة العليا)، ويكون تركيز المدير على قاعدة الهرم (المنفذين).

٥) تستمد القيادة سلطتها من القيم والمبادئ الصحيحة، فيما تستمد الإدارة سلطتها من أهداف المنظمة وإنتاجيتها.

٦) تكرس القيادة الاهتمام على العلاقات بين الأعضاء، بينما تكرس الإدارة على الجهد والإنتاجية.

---

[1] أحمد سيد مصطفى: المدير في عالم متغير (مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٥م) ص٣٥٦-٣٥٧.

[2] كامل محمد المغربي: السلوك التنظيمي، ط٢، (دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٥م) ص٢٠٠.

[3] محمد أكرم العدلوني، مرجع سابق، ص٢٤-٢٥ .

٧) تهتم القيادة بالكليات والعلاقة بين الجزئيات، وتهتم الإدارة بالجزئيات والتفصيلات.

٨) القائد يهتم بما بعد إنجاز العمل، ويهتم المدير بإنجاز العمل وإدارة الشئون.

٩) تهتم القيادة بالتطوير والتجديد والإبداع، فيما تهتم الإدارة بالمحافظة والصيانة كما هو موجود.

١٠) القائد يلهم الآخرين الثقة بالآخرين ويركز على الرقابة الذاتية، فيما تعتمد الإدارة على الرقابة والسيطرة.

(هـ) خصائص ومهارات القائد الفعَال:

قد يُعيّن الشخص في منصب عالٍ، ولكنه لا يستطيع أن يقود، إذ إن فاعلية القائد تنبع من خلال السلطة الممنوحة له (الانتخاب أو التعيين). ومن خلال قبول المرؤوسين له ولخصائصه ومهاراته. ويتطلب نجاح القائد الإداري، توافر مجموعة من المهارات الأساسية، وهي جميعها لازمة لنجاح الإداري بدرجات متفاوتة، ومن أهم هذه المهارات ما يلي:[1]

١. القدرة أو الكفاءة (الذكاء المرتفع، القدرة على التحليل والاستبصار، اليقظة، الطلاقة اللغوية، المرونة والأصالة، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على تقديم الأفكار، القدرة على فهم المشكلات وطرح الحلول، القدرة على التعامل مع مقتضيات التغيير، الجرأة في إبداء الآراء والمقترحات، المثابرة، المبادأة، الطموح، القدرة على التعامل مع الأزمات والطوارئ).

٢. صفات جسمية مناسبة مثل الصحة الجيدة، والمظهر الممتاز، والطول، والقوام المتناسق.

---

[1] جودت عزت عطيوي، الإدارة المدرسية الحديثة – مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط١ (الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠١م) ص٧١-٧٢ .

٣. التفوق الأكاديمي والمعرفي، وأن تتوافر لدى القائد، المهارات العلمية والفنية اللازمة، ويكون على علم تام بجميع النواحي الفنية التي يشرف عليها ويوجهها.
٤. صفات شخصية مثل: القدرة على تحمل المسئولية، الاعتماد على النفس، الاستقرار العاطفي، النشاط، التعاون، الاستقامة، العدل، والقدرة على اتخاذ القرارات.
٥. صفات خلقية مثل: الأمانة والإخلاص والكرامة، العدل والابتعاد عن التحيز والشللية، الاستقامة والصدق، الفضيلة والحلم، القدوة الحسنة، إعطاء الفضل لصاحبه.
٦. صفات اجتماعية مثل: أن يكون على مستوى إجتماعي وإقتصادي متميز، ذا شعبية عند الآخرين، ديموقراطي، على معرفة بالعادات والتقاليد الاجتماعية، والسلوك البشري، سماع وجهات نظر الآخرين، والقدرة على التكيف.

(و) أركان القيادة:

تعتمد عملية القيادة على أربعة أركان رئيسة هي:[1]

١. جماعة من الناس لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه وهم (الأتباع).
٢. شخص يوجه هذه الجماعة، ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف، وهو (القائد) سواء أكان هذا الشخص قد اختارته الجماعة من بين أعضائها، أم عينته سلطة خارجية عن الجماعة، مادام هذا الشخص يستطيع أن يتفاعل مع الجماعة، ويتعاون معها لتحقيق أهدافها.
٣. ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد تحتم وجود القائد (موقف).
٤. البيئة المحيطة بهذه المتغيرات.

[1] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص٨٨.

وهذه هي الأركان التي تشكل بتفاعلها عملية القيادة، ويجب أن يتم التوافق بـين أركانها، حتى يتم التفاعل. ومن الملاحظ أنه إذا اختل أحد الأركان، انعدم تحقيق الهـدف المشترك من وجودها.

(ز) قوة تأثير القيادة:

حيث إن قوة القائد تعني قدرة تـأثيره في سـلوك الجماعـة، التـابعين لـه، وذلـك لتحقيق الأهداف المشتركة، والمرغوبة للجماعة وللمنظمة التي ينتمون إليها.

وحيث إن قوة القائد تأتي من عدة مصادر، في أثناء تأثيره في الجماعة أو الأفـراد التابعين له، فقد تأتي هذه القوة من الوضع أو المركز الذي يتمتع به هذا القائـد (المـدير)، أو من مقدار السلطات والصلاحيات الممنوحة له، أو من قدرة تأثيره الشخصي، وسماته الشخصية التي يتميز بها، أو قد يكون مصدر قوة القائد وتأثيره من جميع العوامـل الثلاثـة المشار إليها.[١]

وقد أظهرت إحدى الدراسات المشهورة، التي أجراها فرنش ورافن (١٩٦٥م)، أن أنماط قوة القائد وتأثيره تشتمل على مايلي:[٢]

(١) **القوة الشرعية أو القانونية**: وهذه القوة نتيجـة مركزالقائـد في الهيكـل التنظيمـي للمنظمة، أو تدرجه الهرمي في الإدارة، أو المنظمة نفسها، وهذه القوة تعترف بها عادة المنظمة بالنسبة للمدير.

(٢) **قوة المكافأة**: وهذه القوة تعتمد على قـدرة المـدير علـى رقابـة، وإدارة ومكافـأة الآخرين، مثل الرواتب والمكافآة والترقيات والجوائز.

(٣) **قوة القسر أو الإكراه**: وهذه القوة تأتي عن طريق القدرة على المراقبة، والعقـاب والجزاء بالنسبة للآخرين مثل: التأنيب وإنهاء الخدمة.

---

[١] ناصر محمد العديلي: السلوك الإنساني والتنظيمي – منظور كلي مقارن – المملكة العربية السعودية، معهد الإدارة العامة (الإدارة العامة للبحوث، الرياض، ١٩٩٣م) ص٣٢٧.

[٢] French & Raven Jr. (1965) "The Bases of social Power , in Group Dynamics. 2nd ed . D. Cartwright & A. F. Zander , Evanston ill , Row Peteson , (1960) pp 607 -623.

(٤) **قوة الخبرة**: وهي القوة التي تأتي من الخبرات والمعلومات السابقة، وكذلك من التجارب التي يمر بها القائد، فتزيد من قدرته على التصرف، والتأثير في الآخرين، نتيجة للممارسات السابقة.

(٥) **قوة العلاقة أو الجذب (الصلة)**: وهي القوة التي تأتي عن طريق العلاقة أو الصلات، أو عن طريق التجاذب وربط العلاقة. وهذه القوة تتمثل عادة في مساعدي المديرين، والمشرفين بالمستويات الدنيا، وقدرة تأثيرهم في المديرين العاملين، أو المشرفين بالمستويات العليا، وذلك لعلاقتهم بعضهم ببعض، ولصلاتهم المعروفة.

أنواع القيادة في مجال الإدارة:

هناك أكثر من طريقة لتصنيف القادة، ويهمنا من وجهة نظر الإدارة، أن نتناول تصنيف القادة من حيث طريقة ممارسة السلطة في المنظمات التي يعملون بها. ومنها ما يصنفها الناس على أساس مفهوم السلطة، والعلاقة السائدة بين الرئيس والمرؤوس، وأخرى على أساس مصادر السلطة. وطبقاً لهذا التصنيف فإنه يمكننا التمييز بين ثلاثة أنواع من القادة: القائد الأوتوقراطي الذي يركز في يده جميع السلطات، والقائد الديموقراطي الذي يميل إلى تفويض بعض سلطاته إلى مرؤوسيه، والقائد المتساهل الذي لا يميل إلى الاحتفاظ بالسلطة في يده، ولا يحب أن يصدر قراراً مستقلاً بنفسه.

(١) **القيادة الاستبدادية أو التسلطية**: قائدها هو محور نشاط الجماعة، ويعتقد أنه بطل الحلبة، وأفضل من يعلم، ويتوقع خضوع الجماعة له. والقائد هنا يؤمن أن السلطة هي مركز قوته، فلا يخرجها من قبضته، ولا يفوضها للآخرين، ويحتكر توجيه الجماعة، وتحديد أهدافها، وتعيين أساليب عملها، وتحديد الأدوار واتخاذ القرارات. ويستعين القائد في هذا النمط بأساليب القهر والتهديد، والعاملون معه أتباع وليسوا شركاء. وهذا النوع من القادة غير صالح لإدارة المنظمات على المدى الطويل، أما في المدى القصير فإن بعض المنظمات تعتمد على القيادات المتحكمة لفترة قصيرة من الوقت، وغالباً ما يكون ذلك لإصلاح بعض الأخطاء

التي تتعرض لها، أو تهدد حياتها بالفشل، وبعد ذلك تعود إلى استخدام قيادات أخرى، من أنواع أخرى، طبقاً لما تقتضيه الملابسات.[1]

(٢) **القيادة الديموقراطية:** يقوم هذا النمط من القيادة، على أساس المشاركة الجماعية في كل شأن من شئون المنظمة، والمشاركة الجماعية لا تتم الا عن طريق إدارة تمتاز بالكفاءة والموهبة في قيادة العمل الجماعي.

إن القائد في هذا النمط من الإدارة، والذي يؤمن بالديموقراطية، يعرِّف العاملين رأيه، ووجهة نظره حول البرنامج داخل المنظمة، كما أنه تكون لديه خلفية جيدة عن آراء العاملين معه، مما يسهل عملية التخاطب، والتعامل بين القائد والأفراد الذين يعملون معه.

وهذا النمط من القيادة يمتاز بالابتكار والإبداع والتجديد، فالقائد لا يكتفي بتوجيه العاملين معه إلى أفضل الوسائل، والطرق لتحسين العمل، بل أنه يتجاوز ذلك إلى تشجيعهم على الابتكار والإبداع، والتجديد، واختيار الطرق المناسبة، والوسائل الكفيلة لتحقيق الأهداف المرجوة منهم.[2]

(٣) **القيادة المتساهلة أو الفوضوية:** غالباً ما نجد هذا النوع من القادة يفوضون كل سلطاتهم تقريباً إلى مرؤوسيهم، ولا يصدرون قراراً مستقلاً إلا بناء على رأيهم، وهذا وإن بدا جاذباً للبعض، إلا أنه يتضمن في ثناياه تهرباً من جانب القائد من المسئولية، فيترك عنان الأمور في أيدي المرؤوسين الذين قد تتعارض تصرفاتهم، أو قد يصطدم بعضها ببعض.

وفي هذا النمط من الإدارة يعيش الأفراد في فوضى، وعدم انضباط، حيث أن كل واحد منهم يعمل دون هدف واضح، أو تنظيم محدد، وإذا كانت هناك قرارات، فإنها غير ملزمة، ولا يستطيع القائد مواجهة الآخرين بأخطائهم في

---

[1] الإدارة والإشراف التربوي – دراسات تربوية، ط١ (دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م) ص٣٤.

[2] حسن مصطفى وآخرون، إتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، ط٢ (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢م) ص١٣.

مجال العمل، حتى لو كانت هذه الأخطاء ناتجة عن الإهمال، والتقصير، واللامبالاة، وسبب ذلك أنه لا يريد إثارة غضبهم، وربما نفورهم من العمل، وعندما تواجه القائد مشكلة أو موقفاً صعباً حتمياً، فإنه يحاول أن يستعين بأي فرد حتى يبعد نفسه عن المسئولية.[1]

نظريات القيادة:

أخذت القيادة قوتها في السابق من السلطة القانونية في إصدار الأوامر، وهذا يعني أن المركز القانوني للشخص في التنظيم، هو الذي يحدد كونه قائداً، أما القيادة الحديثة فقد تحدت إطار الحق القانوني في إلزام وإجبارالآخرين على الطاعة، وأصبحت تعني التأثير على آراء الآخرين بشكل يجعلهم يسلكون سلوكاً يتفق مع تصورات الشخص المؤثر في قناعاتهم، بسداد رأيه وحجته ومنطقه، وليس لأنه أعلى منهم في السلم الوظيفي، أو لأنه أقوى منهم مركزاً، وبذلك أصبحت القيادة الحديثة تعتمد على قبول المرؤوسين بتعليمات الرئيس، وليس على حقه في أن يأمر فحسب، وهي بالتالي تسير من أسفل إلى أعلى، وليس العكس.[2]

ومن هذا المنطلق الحديث لمفهوم القيادة كقدرة على التأثير في سلوك الآخرين، فقد تعددت نظريات القيادة التي تحاول تفسير سر تأثير بعض الأشخاص على الآخرين، وبالتالي تحديد الأسباب التي تجعل من الشخص قائداً، وتبحث أيضاً فيما إذا كانت القيادة مهارة يمكن تعلمها، أو أنها موهبة تولد مع الإنسان. [3]

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص١٠٥ .

[2] محمد قاسم القريوني، مرجع سابق، ص١٢٣ .

[3] محمد حسن العمايرة: مبادئ الإدارة المدرسية، ط٣ (دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م) ص٨٤.

وقد توصل الباحثون في محاولاتهم لتفسير ظاهرة القيادة إلى عدد من النظريات التي اهتمت بالقيادة، وأوضحت أهم معالمها ويمكن حصرها فيما يلي:

(أ) نظرية السمات في القيادة:

تقوم هذه النظرية على أن القواد يولدون قواداً، وأنه لا يمكن لشخص لا يملك صفات القيادة أن يصير قائداً، فالملك والأمير والإقطاعي والرأسمالي كل هؤلاء يولدون قواداً لأن لديهم من الصفات الوراثية ما يجعلهم أهلاً لها.[1]

ويرى العدلوني أن هناك **خمسة أنواع للسمات القيادية:**[2]

(١) السمات الجسمية (كالطول والعرض والصحة).

(٢) السمات المعرفية (قدرات عقلية، التنبؤ، الذكاء، الثقافة).

(٣) السمات الاجتماعية (القدرة على التعامل، كسب محبة الآخرين وثقتهم).

(٤) السمات الانفعالية (كالنضج الانفعالي، وضبط النفس).

(٥) السمات الشكلية (حسن المظهر، الذوق العام).

وقد سميت هذه النظرية بنظرية الرجل العظيم، وأنصار هذه النظرية يرون أن القيادة هي هبة من السماء لشخص القائد.[3]

ومن المآخذ على هذه النظرية، أنها لا تأخذ في الحسبان الموقف الذي يجد فيه القائد نفسه، كذلك فإن الدراسات التي تناولت علاقة القيادة بالسمات والخصائل، جاءت بنتائج متغايرة في هذا الشأن.

ونظراً لعدم توافر دراسات متعددة، تؤكد على ارتباط القيادة بالصفات والخصائل، فقد اتجهت معظم الأبحاث في مجال القيادة – منذ الخمسينات من القرن الماضي – بعيداً عن إطار الخصال والصفات التي يتمتع بها القادة، وتحولت إلى الاهتمام بدراسة سلوك القائد وهو يمارس العمل الإداري.

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص٨٩.

[2] محمد أكرم العدلوني، مرجع سابق، ص٣٢.

[3] مهدي حسن زويلف وعلي العضايلة: إدارة المنظمة، ط١ (دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٦م) ص٢٤٦.

(ب) نظرية السلوك:

يركز أنصار هذه النظرية على دراسة سلوك القائد، وهو يمارس العمل الإداري، بمعنى التركيز على الطريقة التي يمارس بها القائد تأثيره على الآخرين، وكيف يعمل على تحقيق الأهداف الرسمية المحددة من جهة، وإشباع رغبات العاملين من جهة أخرى. "وبمقدار ما يستطيع المدير من تحقيق هذين الهدفين، بقدر ما يكون قائداً إلى جانب كونه مديراً، فالتوازن فيما بين هذين الهدفين هو ما يجعل الشخص قائداً بالمعنى العلمي".[١]

ومن المآخذ التي يمكن أن توجه لنظرية السلوك بشكل عام، أنها تهمل دور الموقف الذي يمكن أن يتطلب سلوكاً معيناً من الشخص القائد، وذلك بأنها تجعل العمل القيادي وفق فلسفة القائد، في اتخاذه النمط القيادي.

(ج) النظرية الموقفية:

تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي، مؤداه أن أي قائد لايمكن أن يظهر كقائد، إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة، ظروف مواتية لاستخدام مهاراته، وتحقيق تطلعاته، والموقف والسلوك الذي يبديه الإنسان فيه، يحدد شخصية القائد، ويتيح له الفرصة لاستخدام مهاراته وإمكاناته القيادية.[٢]

وتؤكد هذه النظرية على أن القائد الذي يصلح لقيادة مرحلة ما، حسب ظرف ما، قد لا يصلح لظرف ومرحلة أخرى، وتحكم هذه النظرية (الظرفية/الموقفية) عناصر هي:

(١) سمات القائد الشخصية، وقواه وقدراته الكافية.

(٢) سمات الأتباع واستعدادتهم وقدراتهم.

(٣) سمات الموقف وطبيعة الظرف.

وتمتاز هذه النظرية بالديموقراطية الشديدة، فهي لا تقصر القيادة على عدد محدود من الناس، وإنما تجعلها حقاً مشاعاً بين الجميع.

---

[١] محمد قاسم القريوني، مرجع سابق، ص١٢٥ .

[٢] جودت عزت عطيوي، مرجع سابق، ص٨٠ .

ويتركز النقد الموجه لها في مبالغتها في الاعتماد على الموقف، حيث إن معظم الناس يمكن أن يغدوا قادة، إذا نجحوا في مواجهة المواقف التي يتعرضون لها، كما أن الفرد قد يكون قائداً في موقف ما، عندما تتوافر فيه مهارات وكفايات مناسبة لهذا الموقف، ويكون تابعاً في موقف آخر، لا تتوافر فيه المهارات والكفايات المطلوبة للموقف الجديد.

(د) النظرية التفاعلية:

تقوم هذه النظرية، على فكرة الامتزاج والتفاعل بين المتغيرات التي نادت بها النظريات الأخرى التي سبقتها، فالقيادة هي عملية تفاعل مع جميع الظروف، والعناصر المحيطة، من بشرية، واجتماعية ومادية، ووظيفية وغيرها.

وهذه النظرية تعتبر القيادة بأنها عملية تفاعل اجتماعي، ترتكز على الأبعاد التالية: (السمات + عناصر الموقف المراد قيادته + خصائص المنظمة المراد قيادتها)، وتطرح معياراً أساسياً يتمحور حول قدرة القائد على التفاعل مع عناصر الموقف، والمهمات المحددة، وأعضاء المنظمة المقودة، وقيادة الجميع نحو الأهداف المنشودة بنجاح وفاعلية.[1] وقد أسهمت هذه النظرية في تحديد خصائص القيادة على أساس أبعاد ثلاثة، تتمثل في: (القائد، والموقف، والجماعة المرؤوسين).وهنا يظهر دور المرؤوسين كعامل مهم في تحديد الصلاحية للقيادة، كما يظهر دور البيئة الاجتماعية، في تحديد خصائص القيادة في موقف معين. فالقائد الناجح هو الذي يكون قادراً على التفاعل مع خصائص المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يجعل من قيادته انعكاساً للاتجاهات السياسية في الدولة، وانعكاساً لعادات وتقاليد شعبها، وفقاً للنسق القيمي، والثقافة التي ينتمي إليها القائد، وأن يعمل على تحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية التي يطمع الأفراد في تحقيقها. ومن ثم يتعذر الاتفاق على خصائص عامة للقائد الفعال، نظراً لاختلاف ثقافات وأيديولوجية الدول.[2]

---

[1] محمد أكرم العدلوني، مرجع سابق، ص٣٣.

[2] أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص٩٤ .

(هـ) النظرية الوظيفية:

تحدد القيادة هنا في إطار الوظائف والأشخاص الذين يقومون بها، طبقاً لحجم ما يقوم به كل منهم من هذه الوظائف، وطبقاً لذلك فإن هذه النظرية تصلح أساساً لاختيار القادة والمديرين في مجال إدارة المؤسسات، نظراً للصعوبات التطبيقية التي تصادفها.

وهي إدارية فردية، تعتمد على المعايير التي تتصل بالمهام الوظيفية التي يقوم بها القائد، ويهتم أصحاب هذه النظرية، بكيفية توزيع المسئوليات والمهمات القيادية التي تشمل التوجيه، واتخاذ القرارات، والتخطيط والتنسيق.

القيادة والإدارة التربوية:

يناقش الباحث - تحت هذا العنوان- الموضوعات التالية:

(أ) علاقة القيادة بالإدارة المدرسية:

قد ينظر إلى الإدارة المدرسية على أنها معنية بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة، والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التعليمية. أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من ذلك، من حيث كونها تتطلب ممن يقوم بها، أن يكون على مستوى أرفع بكثير، يمكن من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة، والأهداف الكبرى، ولكن هذا لا يعني أن يكون القائد غير مسئول عن الأمور التنفيذية أو التطبيقية، بل عليه أن يجمع بينهما، ومن الطبيعي أن يعرف القائد ارتباط الوسائل بالغايات، وأن يلعب دوره على المستويين، رسم السياسة وتنفيذ هذه السياسة، كما يتوقع منه أيضاً أن يدفع العمل إلى الأمام، وأن يطور أساليبه وطرائقه، كذلك يتوقع من رجل الإدارة المدرسية أن يحظى بنفوذ شخصي على العاملين معه، وأن يستند إلى سلطة غير رسمية، تجعل منه قوة تأثير تساعده على القيادة الواعية لمنظمته.

إن إدارة النظم التربوية تتطلب إنطلاق القائد، والمسئول التربوي، من مستوى متقدم من الدراية المعرفية والمفهومية، إضافة إلى إتجاه إيجابي مسئول نحو العمل الإداري، وكذلك إلى استعداد تام للاستغراق في العمل، ومقدرة متميزة على الربط بين مهارات

الأداء، مع متغيرات الزمان والمكان للموقف الإداري. بالاتساق مع كونه صاحب القوة الأعلى، والسلطة الأكبر في النظام.

ويمكن الجمع بين القيادة والإدارة كمفاهيم وعمليات، والإطار التربوي والمدرسي كأوساط متداخلة ومتفاعلة في ثلاثة أبعاد رئيسة للقيادة التربوية:[١]

البعد الأول وهو البعد الإداري، والذي يهتم بشكل أساسي بالعمليات الإدارية التقليدية وغير التقليدية، مثل بناء فرق العمل، وإدارة التغيير، وإدارة المشاريع، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتقويم الأداء، والاتصال، وإدارة الوقت، وتنمية الموارد البشرية وغيرها. وهذا الجزء يعتبر جزءاً مشتركاً في جميع المنظمات، والمؤسسات الربحية وغير الربحية، الكبيرة منها والصغيرة.

والبعد الثاني هو بعد التطوير التربوي، وهو جزء خاص بالمنظمات والمؤسسات التربوية، ويركز هذا البعد على المبادئ الأساسية، والمعتقدات التي يجب أن تتبناها القيادة التربوية، لتحقيق الإصلاح التعليمي، مثل التركيز على المتعلم، وتبني توقعات عالية للمعلمين، والتعلم مدى الحياة، ورفع شعار المسئولية المشتركة عن التعليم، وتبني المعايير والمقاييس العالمية في جميع جوانب العملية التعليمية.

والبعد الثالث هو البعد المدرسي، وهو في نهاية المطاف، الميدان الحقيقي الذي تترجم فيه الأفكار والأدوار، إلى نتاجات عملية، لتحقيق التطوير المنشود. وهذا الجزء يركز على بناء خطة التطوير المدرسي من الألف إلى الياء، واقتراح الخطوات العلمية والعملية ومجموعة النماذج لتحقيق ذلك.

(ب) مستويات القيادة التعليمية :

القيادة لا تتكون من عملية واحدة، يتم تنفيذها بطريقة واحدة، أو بأسلوب واحد، وفي الأساس هناك ثلاثة مستويات للقيادة:[٢]

---

[١] عبد العزيز محمد الحر: القيادة التربوية (المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٣م) ص٥٠٣ .

[٢] جيمس وليامز، ترجمة خالد العامري: فن الإدارة المدرسية، دليل عملي لأصحاب الأدوار الإدارية في العملية التعليمية (دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٢م) ص٢٢ .

المستوى الإستراتيجي: ترتبط القيادة الاستراتيجية بالمستوى الإجمالي للرؤية الموضوعية، وإدارة القسم. من خلال الإدارة الإستراتيجية يمكن القيام بوضع أهداف محددة.

مستوى العمليات: وهو مطلوب لترجمة سياسات المدرسة إلى إجراءات يمكن تنفيذها في نطاق العمل. ويمكن لرؤساء الأقسام والمدرسين الأوائل (آباء الفصول) استخدام هذا المستوى للتأكيد على كيفية قيامهم بالإدارة، بإتباع الإجراءات والقواعد الموضوعية والمتفق عليها بشكل مستمر.

أما القيادة الفردية، فهي تعتمد على قيام رؤساء الأقسام بحث المدرسين، والحفاظ على مستوى عالٍ من الروح المعنوية.

(ج) المهارات القيادية لمدير المدرسة:

تعد المهارات القيادية عنصراً أساسياً لنجاح أي برنامج داخل المدرسة، ولذلك فإن لها أهمية قصوى للتفوق والنجاح.[1]

والمقصود بكلمة مهارة: هي أية قدرة يمكن تنميتها، ولا يشترط أن تكون هذه القدرة فطرية، ولكن يقصد القدرة التي تظهر أثناء أداء العمل، لذا فإن المعيار الأساسي للمهارة يجب أن يكون هو العمل الكفء، وفي كل الظروف.[2]

ويتطلب لنجاح القائد التربوي توافر مجموعة من المهارات الأساسية، التي تعد جميعها لازمة للإداري الناجح، حيث يتوقف نجاح الإداري على مدى توافر هذه المهارات، ومدى قدرته على توظيفها عملياً أثناء ممارسته لأعماله، وتعامله مع الآخرين، كما أنها تحدد مدى قدرته على التأثير على سلوك العاملين، ودفعهم للعمل نحو تحقيق أهداف المنظمة التربوية التي يعملون بها، ذلك أن للقيادة أطرافاً ثلاثة هي: القائد وأطراف الجماعة والموقف.[3]

---

[1] دخيل الله محمد الصريصري وآخرون: الإدارة المدرسية (طروحات فكرية .. خبرات عملية .. وتجارب ميدانية) ط١، (دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م) ص٨٠.

[2] زاهر بن علي المسعري، مرجع سابق، ص ١٦٣.

[3] إبراهيم محمد أبوفروة: الإدارة المدرسية، (طرابلس، الجامعة المفتوحة، ١٩٩٧م)، ص ٥٨-٦٢.

ولكي يستطيع القائد تفهم هذه الأطراف، عليه أن يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من تحقيق أهداف العمل، ورفع الروح المعنوية لدى الأفراد، ومن ثم فعالية المنظمة، وهذه المهارات تتمثل في:[1]

(١) **المهارات الفنية**: وهي أن يكون القائد مجيداً لعمله متقناً إياه، ملماً بأعمال مرؤوسيه من ناحية طبيعة الأعمال التي يؤدونها، عارفاً بمراحلها وعلاقاتها ومتطلباتها، وأن يكون بإمكانه كذلك استعمال المعلومات وتحليلها، ومدركاً وعارفاً بالطرق والوسائل المتاحة والكفيلة بإنجاز العمل.

(٢) **المهارة الإنسانية**: ويقصد بها القدرة على تفهم سلوك العاملين، وعلاقاتهم ودوافعهم، وكذلك العوامل المؤثرة على سلوكهم، لأن معرفته بأبعاد السلوك الإنساني تمكنه من فهم نفسه أولاً، ومن ثم معرفة وفهم مرؤوسيه ثانياً، وهذا أمر يساعد على إشباع حاجات التابعين، وتحقيق الأهداف المشتركة.

(٣) **المهارة التنظيمية**: وهي أن ينظر القائد للمنظمة على أساس أنها نظام متكامل، ويفهم أهدافها وأنظمتها وخططها، ويجيد إعمال السلطة والصلاحيات، وتنظيم العمل، وتوزيع الواجبات وتنسيق الجهود، ويدرك جميع اللوائح والأنظمة، وسياسات التوظيف والتعيين، والنقل والترقية، وغير ذلك من اللوائح ذات العلاقة بالعمل وإنجازاته.

(٤) **المهارة الفكرية**: وهي تعني أن يتمتع المدير القائد بالقدرة على الدراسة والتحليل، والاستنتاج والمقارنة، وكذلك تعني المرونة والاستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين، وكذا الأفكار التي تغير المنظمة وتطورها، حسب متطلبات العصر والظروف.

وعلى الرغم من التشابك بين تلك المهارات الأربعة، التي يصعب أحياناً معرفة أين تنتهي إحداها، وأين تبدأ الأخرى، إلا أن أهميتها تختلف بحسب درجة ونوع العمل الإداري للقائد، فالإدارة تتطلب قدراً أكبر من المهارات الإدراكية، وتقل كلما انخفض السلم القيادي،

[1] ناصر محمد العديلي، مرجع سابق، ص٣٢٦ .

بعكس المهارات الفنية التي يجب أن تتوافر في المستويات القيادية الدنيا، أكبر من القدر الذي يجب أن تتوافر فيه في المستويات العليا.

ونظراً لضخامة المهمات الإدارية والفنية للقائد التربوي، يستدعي ذلك وجود بعض المهارات والمواصفات التربوية، التي تسمح له بالقيام بمهامه الفنية، والتي تتطلب الإلمام الكامل بمختلف الجوانب التعليمية، كالقدرة على التحليل، والتجديد والملاحظة، والنقد الموضوعي، هذا إلى جانب المهارات القيادية التي تتمثل في التخطيط والتنسيق، وصنع القرار، وتفويض السلطة، والتحفيز، وغيرها من الأعمال القيادية.[1]

(د) الخصائص العامة للقيادة التربوية الناجحة :

يعد مدير المدرسة أحد أهم الأركان الأساسية بالمدرسة، وتعتبر هذه الأركان ناقصة بدونه، وعند النظر إلى عمليات الإدارة التي تشمل التخطيط والتنظيم، والإشراف، وتنمية العلاقات الإنسانية، وصنع القرار، والاتصال الإداري، والتحفيز، وتقويم الأداء وغيرها، فإن القائد التربوي للمدرسة هو البادئ لهذه العمليات ومحركها، وهو القائد والموجه لها.

وهنا لابد من توافر عدة خصائص ضرورية لمدير المدرسة لممارسة دوره القيادي، وتتمثل فيما يلي:[2]

(١) ينبغي أن تكون أهداف القائد هي نفسها أهداف الجماعة، حتى لا يكون في وادٍ ومن يعمل معه في وادٍ آخر، وحتى ترى الجماعة فيه خير من يساعدها على تحقيق أهدافها.

(٢) أن يكون القائد التربوي ملجأ العون للجماعة، مع عدم المساس بحالتهم الراهنة، أو الإنجازات، والأهداف التي حققوها.

---

[1] قاسم بن عائل الحربي: القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة، ط١ (مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، السعودية، الرياض، ٢٠٠٤م) ص٦٣.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى – مرجع سابق– ص ٢٢ .

مرفت صالح ناصف: الدور القيادي للمرأة في التعليم المصري بين النظرية والتطبيق، العلوم التربوية، المجلد الثاني عشر، العدد(٤)، فبراير ١٩٩٧م، ص٨١.

أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين ، مرجع سابق، ص٩٧.

(٣) أن يكون القائد التربوي قادراً على تقديم العون، والتوجيه والإرشاد، بما يساعد الجماعة على تحقيق أهدافها.

(٤) أن يكـون قـادراً علـى تحقيـق الرضـا لكـل أفـراد الجماعـة، وإشـباع حاجـاتهم ورغباتهم في أثناء العمل الجماعي، حتى لا يشعر أحد أنه يعمل مجبراً، بل يعمـل من أجل الوصول إلى الهدف الذي اشترك في وضـعه وأقـره، وتنفيـذاً لمـا خطـط بنفسه بالتعاون مع بقية الأفراد.

(٥) أن يكون ملماً إلماماً تاماً بأصول التربية وعلم النفس، كي يهتدي إلى أقيم الطرق في مسايرة الطبائع البشرية، وخلق الحوافز الذاتيـة في نفـوس الأفـراد، في سـبيل تحسين البرامج التربوية.

(٦) أن يكون ثاقب الفكر، نافذ البصيرة، لماحاً حين يأخذ ويعطي مـع النـاس الـذين يتعاملون معه.

(٧) أن يكون مثالاً حياً للأبوة والأخوة، وأن يكون بعيداً كل البعد عن الديكتاتورية، بما تحمل من سيئات التسلط والعنف، والإنحطاط نحو اتخـاذ الوسـائل الدنيئـة في تحقيق المطامع الشخصية.

(٨) ينبغي أن يعزف القائد التربوي عن استخدام سلطته، التي خولهـا لـه القـانون في إزعاج مرؤوسيه، أو خلق المشكلات لهم، فلا يعمل على إقصاء أحد، أو يوصي بنقله، أو وقف مرتبه أو علاوته، أو نحو ذلك، إلا إذا استلزمت الضرورة الملحـة ذلك لصالح العمل الجماعي.

(هـ) القيادة من أجل التطوير الإداري:

إن القيادة كعملية، هي متغيرة بل دائمة التغير، فلـم تعـد القيـادة الإداريـة تعـني بالعمليات الإدارية التقليدية المعروفة، وإنما أصبحت تتعامل مع التحديات الـتي نعيشـها، والمعطيات التي نملكهـا، والطموحـات الـتي نسـعى لتحقيقهـا، كـل ذلـك أفـرز وظـائف وعمليات إدارية وقيادية جديدة، أصـبح لزامـاً علـى القائـد التربـوي إتقانهـا مـن أجـل

توظيفها في المؤسسة المدرسية، للحصول على أفضل النتائج الممكنة للعاملين والمتعلمين في المدرسة، وكذلك المستفيدين من العملية التعليمية، ويمكن تلخيص أهم هذه الوظائف في الآتي:[1]

١- تحديد الرؤية:

لا يقصد بتحديد الرؤية هنا وجود عبارات متقنة الصياغة اللغوية، والحياكة الفنية، تسمى "الرؤية" وإنما الرؤية التي تساعد المنظمة أو المدرسة على التقدم للأمام، كما أنها تساعد في توحيد جهود الأفراد، أو العاملين في المدرسة، نحو حلم وغاية كبرى، أو صورة مستقبلية متفق عليها. والمقصود بالرؤية هنا وجود غاية كبرى تسعى المؤسسة أو المدرسة للوصول إليها.

إن القائد الحقيقي هو الذي يستطيع – من خلال مؤسسته – أن يبلور هذا الحلم، وأن يجعل الجميع يعيشون معه، فلا يكفي أن يعرف القائد الحلم، وإنما لابد أن يستطيع بيع هذا الحلم لجميع الشركاء الداخليين والخارجيين. وإذا لم يتبن الشركاء هذا الحلم، أو هذه الرؤية، فإن فرص النجاح تكون محدودة. والقائد الحقيقي هو الذي تستحوذ الرؤية عليه، فيعتبرها رسالة مقدسة يسعى لتحقيقها، وجعلها كما يجب أن تكون، والقائد الذي لا يؤمن بهدفه الكبير، ليس أهلاً للقيادة، وإيمانه بالهدف لا يكفي، إذ عليه أن ينقله إلى الآخرين. وهذا لا يتحقق إلا إذا رأى العاملون قائدهم يعمل بمقتضى هذه الرؤية قولاً وعملاً.

٢- إدارة التغيير: يعد التغيير من المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها القائد، حتى يستطيع أن يوظف معطياته ليتعامل مع تحديات ومتطلبات العصر، والمجتمع وسوق العمل.ويبدأ التغيير في المنظمة عندما تنتقل من مرحلة لأخرى، أو عند تغيير بعض أدوار واهتمامات المنظمة، أو عندما تريد المنظمة تطوير أدائها في الجوانب المختلفة.

وتمر عملية التغيير بثلاث خطوات رئيسة هي:

مرحلة تحديد طبيعة التغيير: وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها التغيير، وفيها يتعين على قائد التغيير ومجموعته تحديد طبيعة التغيير الذي ينشدونه،

[1] عبد العزيز محمد الحر، مرجع سابق، ص٢١ .

وذلك بتحديد أهدافه والنتائج المتوقعة منه، وفوائده القريبة والبعيدة، وكيف تعرف أن تحقق ما تريد.

مرحلة تحديد عناصر التغيير: وهي هل سنغير طرائق وأساليب التدريس، أم طرائق وأساليب التقويم، أم الهيكل الإداري والتنظيمي للمدرسة، أم استراتيجيات تقويم الأداء، أم استخدام وتوظيف التكنولوجيا في المدرسة، أم نظام فرق العمل في المدرسة أم المناهج وما يتعلق بها؟

مرحلة كيفية التغيير: وهي المرحلة العملية والإجرائية، يتعين على القائد وفريق العمل الأخذ بمجموعة الخطوات الجزئية، والاحتياجات الإدارية التي تشمل التأكد من إحاطة جميع الشركاء الداخليين والخارجيين بطبيعة التغيير، وعناصره ومراحله، وخطواته ونتائجه المتوقعة، بناء إستراتيجيات التعامل مع مقاومة هذا التغيير، التأكد من وجود إرشادات واضحة، وأدلة عملية، تساعد على التنفيذ بأفضل صورة ممكنة، وضرورة البدء التدريجي والتجريبي للتغيير المنشود، ثم التوسع حسب النتائج الواردة.

٣- **إدارة المشاريع:** كثيراً ما يحتاج القائد في المدرسة إما للتفكير في مشروع، أو إدارة مشروع قائم، أو تطوير مشاريع موجودة، وتعد المشاريع والمبادرات المدرسية من أهم مؤشرات حياة المدرسة وحيويتها، ومن أهم معالم نشاطها وفاعليتها. لذلك على القائد أن يفهم ماهية المشروعات، وخطوات بنائها وإدارتها، حتى يمكن توظيفها لتحقيق أهداف المدرسة الكلية.

المشروع: هو أي عمل له بداية ونهاية، يتم تبنيه لتحقيق أهداف محدودة، ضمن معايير متفق عليها، كمشروعٍ علميٍ، أو ثقافيٍ، أو اجتماعيٍ، أو رياضيٍ، أو فكريٍ، أو سياسيٍ، أو غيرها.

٤- **تنمية الموارد البشرية:**

إن للتنمية المهنية دوراً هاماً وحيوياً في تطوير العملية التعليمية، إذ على عاتقها تقع مسئولية تحسين الأداء، ورفع الكفاءة للعاملين في المجال التربوي والتعليمي، شريطة أن تستند هذه التنمية لرؤية واضحة، وتخطيط علمي وتنفيذ سليم، وتقويم مستمر.

والتنمية الفعالة لا تؤثر فقط في تحسين مهارات ومعارف واتجاهات المعلمين في المدرسة، وإنما تعمل على تغيير ثقافة المنظمة أو المدرسة وبنيتها.

والتنمية المهنية يجب أن تشمل جميع العاملين في المدرسة، وحتى الشركاء الخارجيين، لضمان تأسيس ثقافة مشتركة بين الجميع، ولرفع الكفاءة وصولاً لأعلى إنجاز ممكن.

٥- بناء فرق العمل:

والمقصود هنا، أن يكون لدى القائد إيمان بأهمية فرق العمل، ومعرفة بكيفية بنائها، وإتقان لأساليب عملها، وتطبيق لكل ذلك في الميدان العملي. ولابد من التمييز هنا بين (فرق العمل) و(عمل الفريق)، فتكوين فرق العمل ليس بالأمر الصعب، ففريق العمل يعني مجموعة من الأفراد يعملون معاً لتحقيق هدف مشترك، أما (عمل الفريق) فهو يعني إيجاد الجو، والبيئة التنظيمية المناسبة للعمل الجماعي، لتحقيق الرؤية الكلية للمنظمة، في جو من الاحترام والثقة، والعلاقات الإنسانية والدعم والتفاعل، والتعاضد والتعاون. وفرق العمل هي إحدى الوسائل المساعدة لعمل الفريق.

٦- تدريب العاملين:

إن دور القائد في الميدان الرسمي يشبه إلى حد كبير، دور المدرب في ملعب كرة القدم، أو أية لعبة رياضية أخرى. إذ ليس المقصود بالتدريب هنا تنظيم الدورات التدريبية للعاملين بالمدرسة، واستدعاء المدربين المتخصصين لأغراض النمو المهني، وإنما المقصود مجموعة الأدوار التي يؤديها القائد في المدرسة، بغرض توجيه العاملين بالمدرسة، أو تعليمهم مهارات جديدة، أو علاج بعض جوانب النقص لديهم، أو رفع إنتاجيتهم، أو توحيد جهودهم. جميع هذه الأدوار وغيرها هو التدريب الذي نقصده من أدوار قائد المستقبل.

٧- اتخاذ القرارات:

لابد أن تبني عملية اتخاذ وصنع القرار على جمع المعلومات، وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية. والأسلوب الفعال لاتخاذ القرار لا ينشأ من عقلية ضيقة، ولا يفترض

صحة منهج حل واحد فقط وخلل ما عداه. وعليه فمن الضروري الاهتمام منذ البداية بفهم القضية، والاستفادة من اختلاف وجهات النظر، للتأكد من إعطاء جميع الجوانب الرئيسة للقضية ما يناسبها من العناية والاهتمام.

وكذلك لابد من التقويم والمتابعة المستمرين، لتحقيق الأهداف المرجوة من القرار.

٨- إدارة الوقت:

على القائد أن يدير وقته، بل ويستثمره للحصول على أفضل نتائج ممكنة، وذلك من خلال تسجيل الأشياء التي يجب عملها مبكراً، وتخطيط أوقات للراحة، والاستفادة من أوقات الفراغ في القراءة والإطلاع، أو في عمل شيء بناء، والاستفادة من الوسائل المختلفة في إنجاز الأعمال.

فإدارة الوقت هي إدارة الذات، وإن الإنسان الذي لا يستطيع إدارة وقته لايستطيع إدارة غيره.

٩- حل المشكلات:

غالباً ما تحدث المشكلة بسبب تغير يطرأ على عامل معين، أو آلية عمل معينة في ظرف معين، وتكون النتيجة وضعاً جديداً غير مرغوب فيه، وغير مقبول. وعند حدوث مثل هذا الأمر، لا بد قبل الشروع في حل المشكلة محاولة فهمها، وذلك بفهم طبيعتها وجوانبها المختلفة. ثم بعد ذلك التفكير في الحلول البديلة والممكنة لحل المشكلة، واختيار الحل الأنسب.

ولا يكفي للقائد أن يكون لديه مهارات حل المشكلات، وإنما يجب على القائد الفعال أن تكون لديه منهجية للوقاية من المشكلات قبل وقوعها.

١٠- الاتصال:

يعد الاتصال الفعال من الأدوار المهمة للقائد والذي من خلاله يستطيع أن يحقق كثيراً من أهداف المدرسة. والاتصال عملية ضرورية لصنع القرار الفعال، فهو الوسيلة التي تنقل عبرها المعلومات المتعلقة بالقرارات، وهو أساس لتنفيذ القرارات. والاتصال في

المنظمات الإدارية، سواء أكان مكتوباً أو شفوياً، رسمياً أو غير رسمي، يكون متوجهاً نحو هدف، وبصورة عامة يقصد منه ضمان تحقيق الأداء على المستويات كافة، بحيث ينتج عنه تنفيذ القرارات وتحقيق الأهداف التنظيمية.

١١- الإبداع:

على القائد أن يتعلم كيف يمكنه تحرير الطاقات الإبداعية لدى الأفراد في مؤسسته، أو مدرسته. فكل شخص لديه قدرات إبداعية، وكل مؤسسة بحاجة إلى أناس مبدعين. ومن الصعب أن ينبت الإبداع وينمو ويترعرع ويثمر، في بيئات تقليدية مركزية الإدارة تقدس التسلسل الهرمي، والتخصص الدقيق، ومراكز السلطة والنفوذ.

١٢- تقويم الأداء:

إن عملية تقويم الأداء من الأدوار القديمة الجديدة، فهي تعتبر في عرف المؤسسات صمام أمان الجودة النوعية، ومقياس الحرارة لتحديد إلى أي مدي تسير المدرسة أو المنظمة في الإتجاه الصحيح، كما يفيد تقويم الأداء في اكتشاف الفجوات بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون من أداء. ومن هذا المنطلق تأتي أهمية تقويم الأداء، ليس لاستخدامه لأغراض عقابية، وإنما لاستخدامه لأغراض علاجية، وتطويرية وتحليلية.

(و) القيادة من أجل التطوير التربوي:

إن قضية توفير القائد التربوي الكفء من أهم القضايا الأساسية التي تنال قسطاً وافراً من الاهتمام، في كثير من دول العالم، لأنه يعتبر أحد المحاور الرئيسة في العملية التربوية. وقد اجتهدت كثير من الدول في تحديد الكفاءات العامة والخاصة لهذا القائد التربوي، التي تؤهله لقيادة العملية التربوية بفاعلية، وتصبح لديه القدرة والكفاءة لمواكبة التطور الهائل في مجالات المعرفة، سواءً في التربية أو الإدارة، أو غيرها من العلوم المكملة لهذه الوظيفة.

ومن أهم المعايير التي لابد لمدير المدرسة من معرفتها، والقدرة على العمل بها هي:[1]

(١) قيادة المدرسة بطريقة تجعل من تعلم الطلبة والعاملين في المدرسة مركز الاهتمام الأول.

(٢) وضع معايير وتوقعات عالية للتحصيل الأكاديمي، والنمو الاجتماعي لجميع الطلبة، ولأداء العاملين في المدرسة.

(٣) تبني المحتوى، وطرق التدريس التي تضمن تحقيق الطلبة للمعايير المتفق عليها.

(٤) إيجاد ثقافة التعليم المستمر لدى الكبار في المدرسة، وربطه بتعليم الطلبة، والأهداف الأخرى للمدرسة.

(٥) استخدام مصادر متعددة لجمع المعلومات لاستخدامها كأدوات تشخيصية، لقياس وتحديد، وتطبيق الاصلاحات التعليمية.

(٦) مشاركة المجتمع المحيط بشكل نشط، لتحمل مسئولية تعلم الطلبة ونجاحهم.

(ح) اختيار القيادة المدرسية:

نظراً لأهمية الدور القيادي الذي يقوم به مدير المدرسة، وتأثيره على العملية التعليمية والتربوية، يعد القرار الذي يتخذ لاختياره من أهم القرارات التي تؤثر على تحقيق المدرسة لأهدافها، ومن ثم تأتي صعوبة عملية الاختيار لهؤلاء المديرين، وذلك لكون الحكم على شخص ما بأنه صالح لإدارة المدرسة، أمرٌ غير ميسور، خاصة وأن الذي يرشح لهذه المهمة قد لا تتوافر عنه بيانات كافية للحكم على أهليته لقيادة العمل المدرسي، فليس من ينجح في التدريس يمكن أن يكون ناجحاً في القيادة.[2]

خاصة بعد تعدد المهام والمسئوليات، وما تتطلبه المدرسة من قيادة تربوية واعية، قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التعليمية، قيادة تحفز جميع العاملين في المدرسة على تحقيق أهداف التربية والتعليم، إذ يجب على شاغلها أن تكون لديه خبرة طويلة في مجال العملية التعليمية والتربوية، تؤهله للقيام بدوره القيادي، بالإضافة إلى الإعداد المهني

---

[1] المرجع السابق، ص١٤٤ .

[2] عبد الغني عبود وآخرون: إدارة المدرسة الإبتدائية (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٢م).

والصفات القيادية، لذا فقد تم الاتجاه إلى البحث عن طريقة مثلى، يمكن من خلالها اختيار أفضل العناصر للقيام بهذا الدور القيادي، ولقد كشفت الدراسات العديدة، عن عدة نظريات واتجاهات طبقت في اختيار القادة التربويين، اهتم بعضها بالتعرف على خصائص الأفراد القياديين الناجحين، كما اهتم بعضها الآخر بالتعرف على سلوكهم في المواقف المختلفة، ونتج عن هذا النوع من الدراسات نظريتان هما: نظرية السمات، والتي تهتم بدراسة السمات والخصائص التي يتميز بها القائد عن سائر أقرانه، والثانية نظرية المواقف، وترى أن ما يفعله القادة في المواقف المختلفة، أهم بكثير من السمات والخصائص التي يتميزون بها، وقد سبق الحديث عنها، وكلتا النظريتين تهدفان إلى الكشف عن بعض المؤشرات التنبؤية، للحكم على مدى ما يتوقع من نجاح الشخص، أو فشله في القيادة.[1]

على أن النظريتين كلتيهما – مع أهميتهما – لم تحددا معايير يمكن من خلالها اختيار المديرين، وبالتالي استخدمت الدراسات بعض المقاييس كأدوات، أو وسائل أقرب إلى الموضوعية، ومراعية لاختلاف الاختيار باختلاف النظم السياسية والإدارية في كل مجتمع، **ومن أهم نظم الاختيار مايلي:**[2]

(١) الاختيار وفق مطالب التأهيل اللازمة لشغل الوظيفة، طبقاً للمواصفات القيادية والتربوية، والشخصية الموضوعة لها.

(٢) الاختيار على أساس امتحان الكفاءة التحريرية، والشفوية، والمقابلات.

(٣) الاختيار من بين الذين شملتهم الترقية من المعلمين، حيث تشكل هذه الوظيفة درجة في السلم الوظيفي التعليمي في بعض النظم.

(٤) الاختيار على أساس الحرية المطلقة للسلطات التعليمية الأعلى، والمسئولية السياسية لها، فالأمر كله يعتبر متعلق بالسلطة العليا، وولاة الأمر.

---

[1] حصة محمد صادق: معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية، نموذج مقترح، مجلة مركز البحوث التربوية، مركزالبحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الخامسة، العدد(٩)، ١٩٩٦م، ص١٤.

[2] عبد الر حمن فرج الفقي: الإدارة المدرسية المعاصرة (بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، ١٩٩٤م) ص٤٨٦-٤٨٧.

(٥) الاختيار الشعبي (الديموقراطي) من قبل المعلمين، أو ترشيح بعض المعلمين لأنفسهم لشغل الدور القيادي للمدرسة، أو يرشح بعض المعلمين أسماء من يرون فيهم الكفاءة والمسئولية، ورفعها للإدارة التعليمية للاختيار.

(٦) الاختيار على أساس المركز الاجتماعي لبعض الأشخاص الذين ينحدرون من أسرة تهتم بالثقافة، أو لها قرابة من السلطة العليا وقيمها.

(٧) الاختيار على أساس التخصص في ميدان العمل، والخبرة العلمية، والإبداع في مجال العمل.

وبعد أن أصبحت القيادة التربوية ميداناً من ميادين الدراسات العلمية الحديثة، تغيرت الأساليب والطرق المتبعة في اختيار القادة، وروعيت اعتبارات ومعايير جديدة، تلائم عصر تكنولوجيا المعلومات، والاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية، وأصبح القائد الفعال في المنظمة التعليمية، يعمل من خلال المفاهيم الحديثة في القيادة التربوية، وهذا ما أدى إلى ضرورة وضع معايير موضوعية لاختيار القائد التربوي الفعال.

ظهرت مجموعة من معايير الاختيار في ضوء الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية منها:[١]

(أ) المهارة الاتصالية الإنسانية:

القائد التربوي الناجح من يجعل الآخرين يعملون، ويحقق أهداف المنظمة التعليمية من خلال جهود الآخرين، فالمدير قائد يتعامل، يوجه، يؤثر في الآخرين داخل وخارج المنظمة التعليمية، كذلك يتميز بمهارة الإحساس بالآخرين، على اعتبار أن البشر هم أهم الموارد، وهو من يحتاج إلى مهارات خاصة لكي يحسن التعامل معهم، ويصل إلى التأثير في سلوكهم، والقدرة على استثمار طاقات الأفراد وتوجيه جهودهم نحو الأهداف المنشودة، وتعزيز الشعور لدى الأفراد بأنهم جزء هام من المنظمة التعليمية. وإشراك كل فرد في اتخاذ القرار التعليمي حتى تصبح القرارات مبنية على أساس المشاركة الجماعية.[٢]

---

[١] قاسم بن عائل الحربي ، مرجع سابق، ص١٦٠-١٦٢.

[٢] علي محمد منصور: مبادئ الإدارة: أسس ومفاهيم (طرابلس: مجموعة النيل العربية، ٢٠٠١م) ص٢١١.

(ب) مهارة استخدام وتوظيف التكنولوجيا والقدرة على تحدي النظام :

ويقصد بها القدرة على استيعاب التكنولوجيا الإدارية الجديدة وقبولها، واستخدامها في مواضعها الصحيحة. والقائد المتميز فعال في استخدام البيانات والمعلومات، وتوظيفها في اتخاذ القرارات، يدرك أهمية المعلومات، وينجح في البحث عنها، واستخراجها في الوقت المناسب، ويوفر أساليب متطورة لمعالجة البيانات، وحفظها وتجديدها واسترجاعها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال شبكات الإنترنت والمؤتمرات الهاتفية والمرئية (الهاتف المرئي)، والفاكس والتلكس، وتقدير قيمة الوقت، والقدرة على تحقيق إنتاجية أعلى في وقت أقل.[1]

(ج) مهارة التعامل مع المتغيرات العالمية :

يجب على القائد أن يدرك المتغيرات، ويتوقع أشكال التغير المستقبلية ومجالاتها، والتكيف معها، وتوجيه التغيير لخدمة أهداف إدارة المنظمات التعليمية، واستشارة أفراد الجماعة، ومحاولة الوصول إلى الأسس التي تدفعهم نحو تحقيق التغير الذي يضمن **النجاح، والفعالية للمنظمة، وتتمثل مهارة القائد في التعامل مع المتغيرات العالمية من خلال :**[2]

(١) الرؤية الناقدة للأمور ببحث الحقائق وأصول المشكلات، وليس فقط مظاهرها الخارجية، واستكشاف الفرص، ومن ثم القدرة على توضيح الصورة المستقبلية للعاملين معه.

(٢) إحداث وتوجيه التغيير: القدرة على التركيز والسيطرة على الأحداث، وتوجيه النشاط في الاتجاه الذي يحقق أهدافه المنشودة.

(٣) النفس الطويل: التعامل في ظروف الآجل البعيد، وليس مجرد الانحسار في الفترة القصيرة.

(٤) الارتقاء بحاجات أعضاء المجتمع المدرسي: القدرة على تحقيق رغباتهم عن طريق سيكلوجية الجماهير.

---

[1] موسى اللوزي: التنمية الإدارية، ط١، (عمان: دار وائل، ٢٠٠٢) ص١١٨-١١٩.

[2] مرفت صالح ناصر، مرجع سابق، ص٨١-٨٣ .

(٥) الخبرة في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، وهي ليست مهارة جديدة، ولكنها الأساس في إمكان قيام القائد التعليمي بعمل كشف مشتمل لكل مهاراته السابقة.

(٦) المتابعة والتقويم الذاتي: وهنا يجب توافر أنظمة تقييم مؤسسية وفردية، حتى يتم تحديد أو تعديل الأهداف، أو تصحيح الأخطاء والانحرافات، فتوافر هذه الأنظمة مع الأفراد أصحاب المهارات العالية، يؤدي إلى الإرتقاء بالتنظيم إلى وضعية أفضل وأداء أحسن.

(٧) حفز وتشجيع الأفراد: القدرة على أن يكون القائد التربوي ملهماً لتابعيه، ويتحقق ذلك من خلال التشجيع على التفاني، والإخلاص في العمل، والقدرة على الأداء.[١]

(د) السمات والصفات الشخصية:

ويزيد من فعالية اختيار القائد التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية، امتلاك مجموعة من الصفات والسمات الشخصية تتمثل في:[٢]

(١) الموضوعية والحسم والشجاعة، والصمود أمام المشكلات الإدارية، والثقة في الآخرين.

(٢) الاستعداد لتفويض السلطات وقبول القرارات.

(٣) الإلمام بقدر كبير من التعليم والخبرة في مجال العمل الإداري والتربوي.

(٤) الاستعداد للعمل لفترات طويلة، والنمو الذاتي المستمر.

(٥) القدرة على تقبل النقد البناء دون حساسية، والقيام بعمل التصحيحات المطلوبة.

(٦) الدافعية للإنجاز، والإهتمام بالعلاقات الإنسانية، والحفاظ عليها، وتنميتها مع الرؤساء، والزملاء، والمرؤوسين والعامة.

(٧) قبول المسئولية، والقدرة على تحمل هذه المسئولية.

(٨) المبادرة بالعمل والإبداع، والمثابرة والطموح، والتفاعل الاجتماعي والإيجابي.

---

[١] علي عبد الوهاب: الإدارة بالأهداف – النظرية والتطبيق (القاهرة: مكتبة غريب) ص٤٧.

[٢] موسى اللوزي، مرجع سابق، ص١٢٠.

(هـ) التوصيف الوظيفي للقائد التربوي:

القائد الفعال في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة، من الضروري أن يكـون لديه الجانب المعرفي، بمعنى التخصص في ميدان العمل، والخبرة العملية المستمرة في مجـال التعليم، وهذا ينطبق على القائد الموقفي، وكـذلك القائـد التشـاركي والقائـد التحـويلي التربوي، والقائد الذي يعمل في ضـوء القيـادة كنظـام، فالقائـد يكـون تفكـيره وسـلوكه موجهاً نحو تطوير مهارات المعلمين والعاملين من ناحية، ونحـو المـنهج الدراسـي والبيئـة المدرسية من ناحية أخرى، والهدف الذي يسعى للوصـول إليـه هـو مسـتوى متميـز مـن الجودة والإبداع في المدرسة.[١]

(و) تدريب القيادات المدرسية:

في الوقت الحاضر الذي يشهد تحولات وتطورات متسارعة، وتغـيرات متلاحقـة في شتى مناحي الحياة ، ومع ظهور هذه الثورة في علم الاتصال، وتـدفق المعلومـات الـتي ساهمت في انتشـار المعرفـة، والـتي أدت إلى متطلبـات جديـدة مـن المهـارات في القيـادة التربوية، وظهور ما يسمي بالشهادات البديلة[٢] التي تلائم متطلبات السوق الحالية، تجلـت الحاجـة الملحـة والدائمـة للتـدريب، الـذي يعتمـد علـى اكتسـاب الشـخص للمعـارف والمهارات اللازمة، في فترات قصيرة نسبياً، وبأسـاليب حديثـة تختصـر المسـافات وتلغـي الحدود.[٣]

وتتبع عملية الاختيار عادة، الإعداد لمن يتولى مهام القيادة المدرسـية، وذلـك لأن عملية الاختيار لشغل الدور القيادي لمدير المدرسـة – مهمـا اسـتخدم فيهـا مـن تقنيـات وأساليب واتجاهات حديثة – لا تمثل ضماناً مؤكداً لنجاح من يتم اختيارهم وترشيحهم،

---

[١] عبد الله بن عبد اللطيف: القيادة التعليمية، تصور يسبق التطبيق (حوليـة كليـة التربيـة، جامعـة قطـر، العدد ١٠، ١٩٩٤م) ص٢٤٨

[٢] Wale William M. and Irons, E, Jane , An Evaluative Study of Texas Alternative Certification Programs , Paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association (Boston , April 16- 20,1995) P19.

[٣] الحربي، مرجع سابق، ص١٦٥ .

في قيادة العمل القيادي والتعليمي بالمدرسة، بل تعني هذه العملية أن هؤلاء الأشخاص يمكن أن يقوموا بالدور القيادي إذا أتيحت لهم الفرصة المناسبة، ويتطلب وضع هؤلاء الأشخاص للوصول للنجاح، ضرورة إعدادهم للعمل القيادي الجديد الذي يناط بهم، قبل الممارسة الفعلية لهذ العمل القيادي.[1]

إضافة إلى تطوير وتنمية القدرات القيادية، والإرتقاء بمستوى الكفاءة القيادية، والفنية والاجتماعية أثناء الخدمة للمديرين، أثبتت البحوث والدراسات الحديثة في ميدان القيادة، أن المهارات القيادية يمكن أن تكتسب بالتدريب، بشرط أن يتم ذلك بناءً على الأسس والمفاهيم القيادية، وإدخال القائد في مواقف قيادية معينة، يستفيد منها في القيادة التطبيقية، حتى الشخص ذو المواهب القيادية والفنية يحتاج إلى صقل هذه المواهب، حتى يستطيع الثبات في الميدان، والحصول على أدوات جديدة تساعده على اتخاذ القرارات السليمة.[2]

لذا فإن أهمية التدريب تتجلى فيما يلي:[3]

(١) تنمية القوى البشرية، حيث يؤدي التدريب إلى إحداث تغيرات في الأفراد الجاري تدريبهم من ناحية معلوماتهم ومعارفهم، وآرائهم وسلوكهم واتجاهاتهم، مما يجعلهم مؤهلين لشغل وظائفهم وأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

(٢) حاجة القادة التربويين فور التحاقهم بالعمل، إلى جرعات تدريبية تأهيلية، للقيام بالدور القيادي الذي يشغلونه لأول مرة. فالتدريب في المجال القيادي لا يعني مجموعة الأساليب التي يدرب عليها الشخص للقيادة، لاستخدامها في التأثير

---

[1] بالنور الدوكالي بني قصورة: تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في الجماهيرية الليبية في ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة (رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٥م) ص٧٥.

[2] حسان ضيف الله القرشي: أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاءة مدير المدرسة (مجلة التربية، جامعة أم القرى، السنة ٣، العدد٤، ١٩٩١م) ص٢٠٩ .

[3] فاروق حلمي منصور: سياسات التعليم والتدريب وسوق العمل في ج. م.ع (مجلة الإدارة، المجلد الخامس والعشرون، العدد الأول، الجهاز المركزي لتنظيم الإدارة، يوليو ١٩٩٢م) ص٢٣.

على الأفراد في المواقف المختلفة، أو السيطرة عليهم فقط، ولكنه وظيفة تنظيمية هدفها مواكبة الارتقاء بمستوى الكفاءة القيادية وكفاءة الأداء،[1] فمن المعروف أن الدور القيادي عرضة للتغيير والتطوير، نتيجة للتطورات التي طرأت على التعليم، مما يجعله يحتاج إلى المزيد من التدريب لمن يشغلون هذا الدور القيادي.

(٣) التطورات المتغيرة، وما يترتب عليها من إدخال الوسائل الحديثة، لتسهيل الدور القيادي لمدير المدرسة تبعاً لذلك، والتي يتطلب التدريب عليها والاستفادة منها.[2]

إستراتيجية إعداد وصناعة قادة المستقبل:

أولاً: أماكن صناعة القائد: تتم صناعة القائد في أماكن متعددة، من أهمها:

(أ) المنزل:

معظم الآباء والأمهات – وبشكل عفوي – يعتقدون أن توفير حياة أسرية شكلية قائمة على إعطاء المصروف اليومي، وشراء الحاجات، هو المطلوب فقط، وهناك أمر يجب أن لا نخطئ فيه، وهو أن أسس السجية يجب أن توضع في البيت، بل أن الصناعة يجب أن تبدأ من هناك، وعلى أسس الخير القويمة للولد. وهناك بعض الأسس العملية للتعامل مع الأبناء بالمنزل وهي:[3]

١. الإحاطة بعاطفة الأبوين منذ الصغر، وإشعارهم بقبول المجتمع لهم، فإن ذلك سيزيد من ثقتهم بأنفسهم.
٢. اصطحاب الأبناء إلى مجالس الكبار، وكذلك الأمهات لبناتهن، وتعليمهن الأدب، والحوار، والاستماع، والاستئذان، واحترام الكبير، والمشاركة في القرارات المنزلية.
٣. غرس العقيدة والقيم الفاضلة، ومعالجة الخجل والكسل، والشخصية الضعيفة.
٤. إشراكهم في الجلسات العائلية، مع كامل أفراد الأسرة، وحول مائدة الطعام.

---

[1] علي السلمي: إدارة الموارد البشرية (القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٩٩م) ص٢٦١.

[2] عبد القادر يوسف: تنمية الكفاءات التربوية (بيروت: دار الكتاب العربي، بدت) ص٢٠-٢١ .

[3] طارق محمد السويدان، مرجع سابق، ص٢٣٠ .

٥. التركيز على دور الأم، في المحافظة على توازن الأسرة والكيان.
٦. تعليم الأبناء الرؤية والطموح وإبراز القدرات الصالحة.

(ب) المدرسة: ومن أهم الأسس للتعامل مع الأبناء في هذه المرحلة:

١. تكوين ملف مترابط مع الطالب، مرافق له منذ بداية دراسته إلى النهاية، يحكي عن قدراته وطاقاته، وينتقل مع الطالب كالشهادة.
٢. قيام المدرسة بتنمية الاتجاهات الخلقية للطالب، يقوم فيها المعلمون بدور الأب والشارح والناقد لصياغة جيل جديد، لديه مناعة ضد الأوبئة، من قلق نفسي، وجفاء اجتماعي وغيرها.
٣. قيام المدرسة بدور مساعدة الطالب على فهم مستقبله، وتحديد البدائل، وفن اتخاذ القرار بين هذه البدائل.
٤. قيام المدرسة باستكشاف القدرات، والطاقات والرغبات، وتوجيه الطالب إلى ما يحسن، وإعطاء فرص لتجربة المجالات المختلفة وتذوقها، مثل: السياسة والاقتصاد واللغة.
٥. الاهتمام الكامل بالمادة والروح، وإعطاء الطالب الجرعات التي تهدى الروح، وتملكه ضميراً حياً، رقيباً عتيداً عليه.

(ج) المجتمع والمؤسسات المتخصصة:

وينبغي أن توجه جميع برامج المؤسسات نحو خدمة الأمة، فإنشاء مؤسسة من أجل خدمة المؤسسة نفسها، هو أشبه ببناء بيت لمجرد إقامة البناء فقط، ويجب أن يسعى المجتمع إلى:

١. غرس مبدأ الإصلاح والتقويم وسد الحاجات.
٢. إشاعة روح المراجعة لكل الجوانب، وتعريض النفس والعقل لنور البصيرة.
٣. رفع راية الوضوح، وتسليط الأضواء وإظهار الحقائق، والشجاعة في الاعتراف بالأخطاء.

٤. تحديد كل مؤسسة أهدافها الواضحة، وغاياتها. والربط بين مؤسسات المجتمع، وذلك من أجل تضافر الجهود، وعدم تضاربها.
٥. التوعية بتحديات المستقبل.
٦. إنشاء مركز تدريب القادة لتعليمهم مهارات القيادة، وإتاحة الفرصة للاحتكاك بالمختصين، والصبر على القائد اليافع.

ثانياً: اكتشاف قائد المستقبل:

المستقبل غني بالإمكانات، والتهديد الأكبر الذي يقف في وجه المستقبل هو الركود والجمود، وتحديد الاتجاه. فكثيراً ما توجد الإدارة وتغيب الحضارة، وكثيراً ما نجد مديرين ولا نجد نتائج. فالقلب النابض لأية إدارة ليس التكنولوجيا، ولا المعلومات، ولا الإنتاجية. القلب النابض لأي مجتمع هو المنظمة، وإذا لم ننظر ونؤسس مناهج لاكتشاف قائد المستقبل ستبقى كل عناصر الإنتاج معطلة أو متنافرة، وأحياناً متناحرة.[1]

ويمكن تحديد طريقة اكتشاف استعداد الصغار للقيادة من بعض الصفات هي:

١. **الذكاء**: ويبدو من خلال بعض الإشارات مثل سرعة البديهة، والتفكير، والكلام بأكبر من أعمارهم وعمق التفكير وغيرها.
٢. **المبادرة**: فتجد الطفل القائد هو الذي يحرك أقرانه، وهو الذي يبادر لعمل ما. مثل تغيير اللعبة، أو إدارتها، أو وضع قوانين لها، أو التحرك نحو مكان آخر.
٣. **الجرأة**: فبعض الأطفال لديهم جرأة في الحديث، أو في الدفاع عن حقوقهم، وعدم الخجل ونحوها.
٤. **الجدية**: رغم ميل الأطفال للعب عموماً، إلا أنك تجد أن جرعة الجدية والاهتمام بالأمور الهامة أكبر لدى الطفل القائد، من عموم الأطفال الذين يميلون للعب دوماً.

كما أن هنالك طريقة لاكتشاف استعداد بعض الناس للقيادة، تمر بعدة خطوات هي:

١. **مرحلة التنقيب**: للبحث والتنقيب عن شخصية قيادية، لابد من وضع معايير عامة، مثل الذكاء وقوة الشخصية، والتوازن، والمبادرة، تضاف إليها معايير خاصة بالمهمة المطلوبة.

---

[1] المرجع السابق، ص٢٤٥ .

٢. **مرحلة التجريب:** وهنا تجري مجموعة من الاختبارات النظرية والشخصية، ومراقبة تصرفاتهم اليومية لنرى مدى انطباق المعايير عليهم.
٣. **مرحلة التقويم:** لمراجعة مدى انطباق المعايير، ودرجة القصور فيها، وهل هي قابلة للعلاج، على أن يقوم بالتقويم عدة أشخاص حتى لا يكون مزاجياً.
٤. **مرحلة التأهيل:** وفيها يمر المرشحون ببرنامج تدريبي وتأهيلي، بهدف علاج القصور لديهم، وتنمية قدراتهم على أيدي خبراء متمكنين.
٥. **مرحلة التكليف:** ويقوم المرشح فيها بأداء مهام محددة. يكلف بها لفترة معينة، ليرى المسئولون كيفية أدائه فيها. عندها يظهر المتميز عن غيره.
٦. **مرحلة التمكين:** عندها يمكن كل مرشح من عمل مناسب مع طبيعته وقدراته، ويفوض من الصلاحيات ما يناسب المسئولية المكلف بها.

ثالثاً: منهجية بناء قائد المستقبل:

أعد الدكتور طارق السويدان خطوات مختصرة، كمقترح لتعليم القيادة، تشمل وصفاً للقائد المنشود، ومعايير الأداء للوظائف المطلوبة منه. وهي خطوات تعني بالقائد الذي يتبنى الإسلام منهجاً، وبالتالي فهي قائمة بمنظار إسلامي، ويمكن تلخيصها في:[1]

١- الأساس العقائدي والأخلاقي:

- العقيدة والإيمان بالله تعالى وأركان الإيمان (علماً وممارسة).
- التزكية والأخلاق (علماً وممارسة).
- الأدب والذوق العام (علماً وممارسة).
- التفكير والتأمل في الكون والحياة، والخلق والنفس الكريمة.
- مراجعة القيم والنوايا باستمرار، والتأكد من موافقتها للإسلام ومصلحتها للناس، وليس للفرد أو لمجموعة محددة .

٢- إنضاج العقل والوعي:

- دراسة المنطق والفلسفة السليمة، والتاريخ والتعلم من دروسه.

---

[1] المرجع نفسه، ص٢٦١-٢٦٥ .

- تعلم الإبداع وقواعد التفكير.
- فهم منهجية التغيير، وقواعد النجاح، وفلسفة القيادة.
- دراسة الفكر الإنساني، وعلم الاجتماع وكيفية تطورها.
- عدم تقبل أي رأي بدون تفكير وتأمل، ولا تؤجر عقلك لأحد.

٣- إدارة الذات:

- تحديد الأهداف في الحياة، وعدم الانحراف عنها.
- تحديد الأهداف المشتركة مع الأتباع.
- إدارة الوقت بفعالية، وفهم الأولويات.
- تعلم قواعد ضبط النفس، والتحكم في السلوك.
- مراجعة الرغبات والميول، والمهارات الشخصية باستمرار.
- التوازن بين الروح والعقل، والعاطفة والجسد، والأهداف القريبة والبعيدة.

٤- الثقافة الواسعة:

أساس في العلوم الشرعية، اللغات والآداب، السياسة، الاقتصاد، الكمبيوتر والبرامج المميزة، والتكنولوجيا الشخصية.

٥- فن بناء العلاقات:

- تعلم بناء الأسرة وتربية الأولاد.
- دراسة فن التعامل مع الناس.
- دراسة فن التعامل مع الأشخاص المختلفين.
- تعلم فن الاستماع.
- تعلم فنون التربية وعلم النفس.
- تطوير الروح المرحة، وفن الابتسامة.
- تعلم فن بناء فريق العمل، وإدارة العمل الجماعي.

٦- فن التأثير:

- تعلم فن الحوار والإقناع.

- تعلم فن تحليل الشخصيات، وكيفية التعامل مع الأنماط المختلفة.
- ممارسة الثقة بالنفس، والثقة في الآخرين.
- تعلم فن التحفيز وتنمية الولاء.
- الإكثار من اللقاءات الفردية والجماعية مع الأتباع.

٧- فن الريادة:

- العمل بوضوح وأمام الأنظار.
- التركيز على الأهداف المشتركة.
- تعلم فن الإلقاء والمقابلات الإعلامية.
- تعلم فن تشكيل صورتك أمام الناس.
- ممارسة الصراحة، وتقبل النصح، ومواجهة الإشاعات.
- إظهار الصمود أمام المفاجآت، والصدامات والتغيرات.
- تحليل الواقع، ومحاولة قراءة المستقبل، وفق الأسس العلمية والعقائدية.
- القدوة وعدم مخالفة الأعمال للأقوال.
- عدم التردد بعد المشاورة.
- الإبداع والبحث دوماً عن مجالات جديدة، وطرق فريدة للعمل.

٨- تعلم مهارات الإدارة:

- التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي، للتنظيم والهياكل واللوائح، اتخاذ القرار، إدارة الاجتماعات، الخدمة المتميزة، التفاوض، التفويض، الرقابة والمتابعة، إدارة الأزمات والخلافات، ومنهجية تغيير المنظمات.

٩- إيجاد قادة من حولك:

- تحديد معايير التميز والقدرات القيادية، والبحث عن أصحابها.
- إعطاء من حولك فرصة للحوار والنقاش، وإبداء الرأي، والإكثار من مشاورتهم.
- ترك حرية اتخاذ القرار لهم، وإعطاؤهم الصلاحيات اللازمة لذلك.

- إيجاد تكامل بينهم، ليكمل كل منهم نقص الآخر.
- تحديد معايير للأداء المتميز المطلوب، وكن أنت القدوة في ذلك.
- التدريب والتعليم، وإيجاد الفرص لهم لتنمية ذواتهم.
- تقييمهم باستمرار، ونصحهم وتوجيههم، والوضوح معهم، وإشراكهم في التقييم.
- التحفيز والتشجيع والمكافأة لأي عمل جيد، وجعل مناخ العمل مشجعاً.
- استعمال أنماط مختلفة للقيادة، كل حسب ما يناسبه.
- المساعدة على تحقيق أهدافهم الخاصة.
- زراعة القيادة الأخلاقية المبنية على القيم، وعاملهم بها.
- المساعدة على معرفة قدراتهم، وإعطاؤهم من الأعمال ما يناسبهم.
- الإبطاء في السير إذا تأخروا، والصبر عليهم.

١٠- التدريب العملي:

- محاورة العلماء والدعاة، والمختصين والمفكرين.
- حضور الجلسات والمناقشات السياسية، ولقاءات الشخصيات البارزة.
- كتابة دراسة جدوى اقتصادية، وطلب تقييمها من أحد المختصين.
- قراءة مذكرات القياديين، أو الاستماع منهم مباشرة لتاريخهم.
- القيام بزيارات لخارج بلدك، والتعرف على حضارات البشر.
- إنشاء مشروع، بالتعاون مع الآخرين.
- ممارسة قيادة مجموعة من الشباب أو النشء.
- تأليف كتاب في موضوع يهمك.
- التزام صحبة أحد القياديين، ومراقبة تصرفاته، وكتابة ملاحظتك.
- التعلم باستمرار، ومتابعة الصحف والمجلات الدورية، واستغلال كل فرصة.

المبحث الخامس

التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة

حظي التدريب باهتمام القادة والإداريين والتربويين، وذلك لمواكبة التطور والتغير المستمر، في ضوء التفجر المعرفي، والتطور التكنولوجي، والغاية الأساسية للتدريب هي إكساب الإداريين المعرفة والمهارة ، وإعادة تشكيل الأنماط السلوكية للأفراد، وهي عملية مستمرة وغير ثابتة من حيث الشكل والمحتوى، لمسايرة التغيرات المستمرة والمتلاحقة في مختلف أوجه الحياة .[١]

وتمر عملية بناء البرنامج التدريبي بعدة مراحل، أولها دراسة الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة من التدريب، وذلك من خلال التعرف على واقع هذه الفئة، ومقارنته مع ما هو مرغوب فيه، ثم تحديد الفجوة القائمة بين الواقع والمرغوب فيه، لوضعها في أولويات البرنامج التدريبي، وهذه الفجوة تمثل نقصاً في المعارف، والمهارات والاتجاهات عند أفراد الفئة المستهدفة، وتتم عملية تحديد الاحتياجات عادة من قبل المسئول أو الفرد نفسه، أو من يعملون معه، ويفضل أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية من قبل الفرد نفسه.[٢]

مقومات التدريب الأساسية :

(أ) مفهوم التدريب وأهميته :

قدم العلماء تعريفات كثيرة للتدريب، واختلف هؤلاء العلماء في تحديد مفهومه، ونظرتهم لوظيفته ومحتواه، وقد عرفه ياغي بأنه: (عملية تبادلية لتعليم وتعلم مجموعة من

---

[١] مهدي حسن زويلف: حالات وبحث في الإدارة بين النظرية والتطبيق (عمان، دار مجدلاوي للنشر، ١٩٩٦م).

[٢] محمد عليان عليمات: الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة (عمان، دار الخواجة للنشر والتوزيع، ١٩٩١م).

المعارف، والأساليب المتعلقة بالعمل، وهو نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من الأفراد، يعتقد أنها مفيدة لهم، ويقوم المدربون بالمساعدة على صقل مهارات المتدربين، وهو عبارة عن نقل المعرفة وتطوير المهارات).[1]

وعرفه الكيلاني على أنه: عملية منظمة مخططة، ومستمرة، ترمي إلى تزويد القوى البشرية في التنظيم الإداري بالمعارف والمهارات، والاتجاهات الإيجابية، بهدف تحسين أداء تلك القوى البشرية وتنميته وتطويره، ليكون أداءً فعالاً.[2]

ويؤكد شهاب أن التدريب عبارة عن جهود مخططة، تهدف إلى إحداث تعليم إيجابي في المهارات الفنية، والإدارية والسلوكية للأفراد، حيث يتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وذلك بهدف تطوير الخبرات، وإكساب الفرد المعارف التي يحتاج إليها وتزويده بالمعلومات التي تنقصه، والاتجاهات المحفزة على العمل، والأنماط السلوكية والمهارات الملائمة، والعادات اللازمة ورفع كفايته في الأداء، وزيادة إنتاجيته على نحو يحقق أهداف مؤسسته، ويكون التدريب قبل الخدمة وقد يكون في أثنائها.[3]

ويعرف الشاعر التدريب – وهو التعريف الذي يتبناه الباحث– بأن التدريب: (تعليم بأساليب متعددة يقصد بها رفع كفاءة الفرد في مجال عمله، أو إعداد الفرد لمهنة معينة، إعداداً يكفل رفع كفاءة أدائه لهذه المهنة، وفق أساليب علمية متقدمة).[4]

ويتطلب عصرنا الحاضر، وكل عصر، الاهتمام بإعداد المعلم الذي يمثل نقطة الالتقاء الموجه، والتي تلتقي عندها الخبرة المرسومة مع الخبرة المعاشة، التي تؤدي إلى تعلم التلاميذ وتغيير سلوكهم.[5]

[1] محمد عبد الفتاح ياغي: التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق (الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦م)، ص ٥٩.

[2] حسن عبد الحفيظ الكيلاني: تقييم برنامج تدريب معلمي ومعلمات التربية الفنية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد)، ص ١١٢.

[3] إبراهيم بدر شهاب: معجم مصطلحات الإدارة العامة (بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨م)، ص ٢٠٠.

[4] عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر: إعداد البرامج التدريبية (التدريب الفعال)، ط١ (مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، السعودية الرياض، ١٤٢٦هـ) ص١٩.

[5] سيد أحمد عثمان: علم النفس الإجتماعي التربوي (مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م) ص٩٢.

لذا فإن أهمية التدريب تتجلى فيما يلي:

(١) تنمية القوى البشرية، حيث يؤدي التدريب إلى إحداث تغيرات في الأفراد الجاري تدريبهم، من ناحية معلوماتهم ومعارفهم، وأدائهم، وسلوكهم واتجاهاتهم، مما يجعلهم مؤهلين لشغل وظائفهم وأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية .

(٢) توفير الفرصة لمناقشة الجوانب التطبيقية التي يمارسها المتدربون في أعمالهم اليومية، والتدريب على العمل التعاوني، وتطوير ديناميات الجماعة، ونمو الاتجاهات الإيجابية نحو المهام التعليمية، ونمو الدافع لقراءات أوسع حول موضوع التدريب.[١]

وأشار الصغير إلى أن أهم دواعي الاهتمام بالتدريب تتمثل فيما يلي:[٢]

(١) التزايد الكبير في أعداد الطلبة والمدارس، وسعة انتشاره وتعميمه.

(٢) الانفجار المعرفي، والتطور المستمر، واكتساب العلوم والمعارف، والنظريات التربوية.

(٣) التجديد والتطوير المستمر للأنظمة التربوية، وما يتطلبه ذلك من تغييرات جوهرية في مهنة التعليم وأدوار المدرسة.

(٤) الحاجة المتزايدة لربط التعليم بالحياة العملية.

(٥) الحاجة إلى نقل أثر التدريب إلى المواقف العملية الفعلية.

(ب) أهداف التدريب:

ينظر إلى الأهداف بصورة عامة على أنها: (النتائج المطلوب تحقيقها بالجهد الجماعي، وهي إما أهداف إستراتيجية بعيدة المدى، أو أهداف تكتيكية قريبة المدى، مستمدة من الأهداف البعيدة المدى).[٣]

---

[١] مركز ديبونو لتعليم التفكير، ومؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص (مدارس القبس): ورشة إتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، محمد حسن مصطفى أبو الرز، الخرطوم، ٣-٧ يونيو ٢٠٠٦م، ص٧.

[٢] كليب أحمد الصغير: بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال لمديري المدارس الثانوية العامة في ضوء حاجاتهم التدريبية، (رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان)، ص ٥٧.

[٣] سيد الهواري: الإدارة الأصول والأسس العلمية (القاهرة، مكتبة عين شمس، ١٩٨٢م) ص٣٣.

ويكمن الهدف الرئيس من التدريب في زيادة كفاءة المنظمة، وفاعليتها في تأدية الأدوار التي تقوم بها، وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

وتتطلب صياغة الأهداف معرفة ثلاثة أمور هي:[1]

(١)تحديد الظروف التي سوف يتم فيها التدريب.

(٢)تحديد مستوى المتدربين من حيث الخلفية التعليمية والتدريبية.

(٣)تحديد مستوى الأداء المطلوب الوصول إليه بعد تنفيذ البرنامج التدريبي.

ويمكن تحديد أهم الأهداف التي يحاول التدريب تحقيقها في الآتي:[2]

(١) زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم.

(٢) إكساب المتدربين بعض المهارات اللازمة، لتطوير كفاياتهم الإدارية.

(٣) تنمية اتجاهات المتدربين الإيجابية نحو العمل والعاملين معهم.

(٤) زيادة الاستقرار في العمل، مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمتدربين.

(٥) زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي، برفع المستوى العلمي، وخفض نسب الرسوب، والتسرب بين الطلبة.

(٦) تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي.

(٧) مواكبة المتدربين للمستجدات في حقول المعرفة ذات العلاقة بعملهم.

(ج) أسس التدريب ومتطلباته:

هنالك مجموعة من الأسس التي تقوم عليها برامج التدريب، منها ما يأتي:[3]

١- تأسيس التدريب على إطار أو نموذج نظري، يستمد مبادئه من الحقائب التدريبية.

٢- وضوح وواقعية أهداف البرنامج التدريبي.

---

[1] عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر، مرجع سابق، ص١٧.

[2] حسن أحمد الطعاني: التدريب: مفهومه، خصائصه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها (عمان، دار الشروق، ٢٠٠٢م).

[3] حسن محمد مصطفى أبو الرز: تطوير برنامج تدريبي للسلوك الإداري التعليمي في المدارس الثانوية الأردنية (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، الأردن، ٢٠٠٥م)، ص٢٩.

٣- تلبية التدريب لحاجات تدريبية حقيقية.

٤- توافر المرونة، وتتعدد الاختيارات في برنامج التدريب.

٥- اتسام عملية التدريب بالاستمرارية.

٦- استثمار التدريب لمعطيات التقنيات التربوية.

٧- اعتماد التدريب على وسائل متعددة لتحقيق أهدافه.

٨- توفير الميزانية المناسبة والكافية لتغطية النفقات التدريبية.

٩- اختيار الوقت المناسب للمتدربين، والتدريب بأقل وقت ممكن، مع اختيار أساليب تدريبية يحتاج تنفيذها وقتاً معقولاً.

١٠- الاختيار الحصيف للمدربين من داخل المؤسسة، وللمستشارين التدريبيين من خارج المؤسسة.

١١- الاختيار المناسب لمكان التدريب، وتوافر سبل الراحة والتهوية الجيدة، ودرجة الحرارة المناسبة، وغير ذلك من المستلزمات.

١٢- الاختيار العلمي للمتدربين وفق الاحتياجات التدريبية.

١٣- تحديد أهداف وموضوعات ومفردات البرنامج التدريبي بطريقة علمية صحيحة. تشتق الأهداف في ضوء الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

١٤- تغطية موضوع التدريب لثلاثة مجالات هي المعرفة العامة، المهارات والمجال السلوكي أو القيمي.

١٥- تنفيذ البرامج التنشيطية.

(د) أنواع التدريب وأساليبه :

تتنوع أساليب التدريب وتتعدد في مجتمع المعلوماتية، فمنها ما يتطلب أدنى توجيه من المدرب، ومنها ما يعتمد كلياً على مهارات وقدرات المتدرب الشخصية، ولا يتطلب أي تدخل من المدرب، كما يتم تحديد كل نوع منها عند تقييم البرنامج التربوي.

وتعرف أساليب التدريب بأنها (التفاعل بين موضوع التدريب والطريقة الملائمة لتحقيق الأهداف الموضوعة، والتي غالباً ما تتأثر بأسلوب تعلم المتدرب).[1]

ويمكن أن يتخذ التدريب صوراً وأشكالاً متباينة في الأسلوب والهدف، حسب المواقف التدريبية. ويمكن تقسيمه من حيث المراحل، إلى الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة، وتدريب المدربين.[2] وينقسم من الناحية التطبيقية إلى التدريب النظري، والتدريب العملي.[3]

وهناك نوع آخر من التدريب، هو التدريب حسب الأفراد المتدربين، ومنه التدريب الفردي، والذي يتم لكل فرد على حدة، والتدريب الجماعي الذي يتم في مجموعات.[4]

وينقسم التدريب أيضاً من حيث المكان إلى التدريب داخل المنظمة، والتدريب خارج المنظمة.[5]

ويمكن تفصيل كل ذلك فيما يلي:

التدريب من حيث المراحل ينقسم إلى:

١- التدريب قبل الخدمة: ويقصد به إعداد الأطر البشرية إعداداً مسبقاً لتولي مهام معينة، ويتم ذلك غالباً في النواحي التطبيقية، ويعد أحياناً مطلباً رئيساً للتخرج من الجامعات والمعاهد العلمية، حيث تخصص بعض الساعات الدراسية قبل التخرج للتطبيق العملي في المعمل، أو المصنع، أو المدرسة، أو المستشفى حسب التخصص.[6]

---

[1] Potts, Mchael (1998) : A. Z. of Training and Development , London , Kogan Page Limited . PP 45 .

[2] إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين، ط١ (مكتبة الشقري، الرياض، ٢٠٠٣م) ص٤٢٤.

[3] عبدالرحمن الشاعر، مرجع سابق، ص٧٠.

[4] حسن أبو الرز، مرجع سابق، ص٣١.

[5] عفاف صالح بن حمدي الياور: التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة، ط١ (دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٥م) ص١٣٧.

[6] عبدالرحمن الشاعر، مرجع سابق، ص٦٩.

ويجب أن تركز مرحلة إعداد المعلمين قبل الخدمة على تعليم المعلمين -في كليات المعلمين- عناصر عملية التعلم المرتبطة ببناء القيم والأخلاق، والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وإثراء طرق التدريس في المواد الدراسية المختلفة، بالأساليب التي تعتمد على التجريب، وتفعيل دور الطالب، كما ينبغي الاستفادة في ذلك من وسائل الاتصال المتعددة، وبخاصة البرمجيات المتفاعلة، واستخدام شبكات المعلومات في عمليات التعلم، كما ينبغي أن يكون الهدف العام لعملية إعداد المعلمين الجدد هو، أن يتمكنوا من اكتساب الثقافة الحاسوبية، وأن يكونوا فاعلين في استخدام التقنيات الحديثة في تصميم الدروس وفي تنفيذها.[1]

٢-التدريب أثناء الخدمة: وهناك نوعان أساسيان من برامج التدريب في أثناء الخدمة: [2]

البرامج التجديدية، وهي تهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للفرد، بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم، والخبرات المتعلقة بميدان عمله.

البرامج التأهيلية، وهي تهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف الأعلى التي يرقون إليها بعد تدريبهم، ويقوم هذا على شرح وتحليل الأسس القانونية والتشريعية، التي تحكم العمل المقبل في علاقاته مع الأعمال الأخرى، وتحليل المهارات الوظيفية ومستويات أدائها، واعتماد التدريب على تمثيل الدور.

٣- تدريب المدربين: وهو أن يتابع المدربون التطورات العلمية في مجال تكنولوجيا التعليم، وأن ينشغلوا في نشاطات تعليمية مشابهة لتلك التي ينخرط فيها المعلمون المتدربون. وينبغي التأكد في هذه المرحلة على إيجاد بيئة تعليمية تسودها الثقافة التعاونية التشاركية بين المدربين والمتدربين.[3] **والتدريب من الناحية التطبيقية ينقسم إلى:**

١- التدريب النظري: ويشمل المحاضرات والمناقشات وغيرها، والتي يسعى المحاضرون خلالها إلى إيصال المعلومات للمتدربين. والمدرب في التدريب النظري، يعد نموذجاً يقتدى به من قبل المتدرب، وبالتالي يعد مؤثراً جيداً لاستجابات إيجابية من قبل المتدربين.

---

[1] الحارثي، مرجع سابق، ص٤٢٤.

[2] أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية – مرجع سابق- ص١٠٧ .

[3] الحارثي، مرجع سابق، ص٤٢٦ .

٢-التدريب العملي: وهو تطبيق للمعارف والمهارات عملياً، والحصول على نتائج متفاوتة، يمكن إتقانها عن طريق نظرية المحاولة والخطأ. وهو إما أن يكون تدريباً ذاتياً، تتم فيه عملية التدريب بصورة فردية، أو تدريباً جماعياً، عن طريق عمل متكامل.

والتدريب حسب الأفراد المتدربين ينقسم إلى:

١- التدريب الجماعي: وفيه يتم تنفيذ العملية التدريبية على جماعات من المتدربين تختلف في إعدادها، وفيه يتم استثمار ديناميكية الجماعة، وعلاقات التعاون بين المشاركين، وتعزيز مهارات العمل وروح الفريق.

٢- التدريب الفردي: ويهدف إلى تدريب الأفراد على مهارات خاصة، أو تدريب فرد معين على عمل جديد ذي طبيعة خاصة، لايمكن أداؤه إلا لفرد واحد في مكان العمل ذاته في معظم الأحيان.

والتدريب حسب المكان ينقسم إلى:

١-التدريب داخل المنظمة: ويتم داخل مكان العمل، وفيه يحصل المتدرب على مجموعة من الإرشادات والتوجيهات المتعلقة بالعمل، من خلال زميل له أكثر خبرة، أو رئيس في مكان العمل وفق خطة إجراءات معينة.

٢-التدريب خارج المنظمة: ويتم في مراكز التدريب التربوي، أو في الجامعات والكليات، أو المعاهد المتخصصة أو غيرها .

(هـ) طرق ووسائل التدريب:

هنالك عدة وسائل تستخدم في التدريب لكل منها قيمته وأهميته، وينبغي أن يستعان دائماً بأكثر من وسيلة أو طريقة، لأن تنوع الوسائل يساعد على جودة التدريب، والإرتفاع بمستواه. ومن أهم الوسائل المعروفة في التدريب ما يلي:[1]

(١) **المحاضرة أو الكلمة المسموعة**: وهي أكثر وسائل التدريب استخداماً وشيوعاً. وتستخدم من قبل قائد الحلقة التدريبية، في توضيح بعض المفاهيم الأساسية في المادة.

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية، مرجع سابق، ص١٠٨-١٠٩.

(٢) **التدريب العملي**: وهو من أهم الشروط الأساسية لعملية التعليم، فكلما كان التدريب عملياً، كلما ساعد الفرد على اكتساب الخبرة الحقيقية من التدريب، عن طريق الممارسة العملية، وقد يتم هذا التدريب في مواقع العمل نفسه. ومن أكثر الطرق شيوعاً في التدريب العملي، طريقة تمثيل الدور وطريقة دراسة الحالة.

(٣) **المشاغل الدراسية**: وهي من الوسائل المفيدة في التدريب على التعاون الجمعي الخلاق، والإشتراك الإيجابي الفعال، في الدراسة وحل المشكلات، ويقوم التدريب في المشغل الدراسي على أساس توزيع موضوعات الدراسة، بحيث تقوم المجموعة كلها (أوالمجموعات) بدراسة مشكلة معينة، ويقوم كل فرد بدراسة جانب من جوانبها، أو أن يشترك المتدربون في إنتاج اختبارات مدرسية.

(٤) **حلقات المناقشة**: مجموعات صغيرة يتم فيها تحليل ومناقشة الموضوعات، والمشكلات المطروحة، تحت قيادة موجه مدرب.

(٥) **المؤتمرات**: وهي محلية أو عالمية، وتعد من وسائل التدريب التي يدور البحث فيها حول مشكلة معينة، وتطرح الآراء والأفكار المختلفة بشأنها، ثم يتوصل في النهاية إلى عدة توصيات، أو قرارات.

(٦) **الزيارات**: وهي محلية أو عالمية، ولها أثر طيب في نفوس الدارسين، وتزيد من إقبالهم على برامج التدريب والاستفادة منها.

هذا إلى جانب وسائل أخرى مثل مناقشة هيأة الخبراء مع المتدربين، والمناظرة بتحضير حجج مؤيدة وأخرى مضادة، والمنتدى المفتوح، والندوة، وإجراء تجارب علمية، وتحضير خطط دراسية وغيرها.[١]

(و) تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن الخطوة الأولى لتحديد سياسة التدريب في أية منظمة، هي القيام بإجراء مسح لاحتياجات التدريب. وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة التغييرات المطلوب

[١] مركز ديبونو لتعليم التفكير ، مرجع سابق، ص١٤.

إحداثها في معارف الأفراد ومعلومـاتهم، ومهـاراتهم واتجاهـاتهم، بتعـديل سـلوكهم، أو تطويرهم، أو استهداف السلوك المرغوب في صدوره، والذي يمكن أن يحقق وصـولهم إلى الغاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء.[1]

وتستهدف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الإجابة عن الأسئلة التالية:[2]

(١) ما المهارات والاتجاهـات الـتي ينبغـي أن تعطـي للمشـاركين في عمليـة التدريب؟

(٢) أين يجب أن تتم عملية التدريب؟

(٣) من الفرد أو الأفراد المراد تدريبهم؟

(٤) كم تستغرق المدة المثلى للبرنامج التدريبي؟

(٥) متى يدرب الفرد؟ في أي مرحلة من مراحل خدمته الوظيفية؟

(٦) كيف يعطى التدريب وبأي الوسائل؟ ومن يعطيه؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة، من شأنه أن يجعل مسألة تحديد الاتجاهات التدريبية عملية سهلة نسبياً. ويتم تحديد الاحتياجات التدريبيـة في مجتمـع المعلوماتيـة وفـق أسـس **علمية منظمة، تبتعد عن الاجتهادات الشخصية والارتجالية، على النحو الآتي:**[3]

١- **تحليل المنظمة (التنظيم)**: ويتضمن دراسة الأهـداف الموضـوعة، والمـوارد المتاحـة، وكيفية توزيع هـذه المـوارد لتحقيـق الأهـداف، كـذلك دراسـة البيئـة الاجتماعيـة والاقتصادية والتكنولوجية التي تواجهها المنظمـة، والتغـييرات المطالبـة بهـا، لرفـع كفاءتها وزيادة إنتاجيتها تحسباً للمستقبل، من خلال التعرف إلى الأهداف الطويلـة والقصيرة المدى، والسياسـات العامـة والتفصـيلية بكـل وحـدة تنظيميـة، لتحديـد المواقع التنظيمية التي يكون التدريب فيها ضرورياً مثل: إدخال تكنولوجيا متقدمـة،

---

[1] الطعاني، مرجع سابق، ٢٠٠٢م .

[2] **جميل قاسم (تحديد الاحتياجات التدريبية) (المجلة العربية للإدارة، المجلد السادس، العدد الثاني، المنظمة العربيـة للعلوم الإدارية، عمان، ١٩٩٢م)، ص ٣٧.**

[3] **Galloup , David A. & Katharine (2000): On The JOB Training , ASTD , Mc Grow Hill , pp121 -132.**

أو استخدام أقسام جديدة، أو تطبيق فلسفة ومفهوم للعمل مغاير لما هو عليه في السابق.

٢- **تحليل العمل (الوظيفة)**: ويتضمن دراسة الوظيفة، وتوصيفها ومسئوليتها، وعلاقاتها وظروفها، من خلال ما يتم جمعه من البيانات والمعلومات عن الوظيفة، والهدف منها، والأعمال المتاحة بكل فرد يشغلها، والمهارات والمؤهلات التي يجب أن تتوافر فيه، والظروف التي يعمل فيها، أو ما يسمى بمعايير الأداء النموذجي للمهمة، لتحديد نوع التدريب المطلوب لها.

٣- **تحليل الفرد**: ويتضمن دراسة الفرد شاغل الوظيفة، لتحديد ما إذا كان الأداء الفعلي أقل من المعايير الموضوعة، وما إذا كان العاملون الحاليون مؤهلين للتدريب أم لا، والتدريب الملائم لهم، وما إذا كان العاملون الحاليون ذوو الأداء المنخفض، من الممكن أن يحققوا أداء أفضل من خلال التدريب المناسب، أم من الأفضل الانتقال إلي وظائف أخرى أكثر ملاءمة لهم.

وتتعدد وتتنوع الأساليب والوسائل التي يتم من خلالها التعرف إلي الاحتياجات التدريبية المختلفة، والتي يترتب عليها تعميم وتنفيذ برامج التدريب والتنمية البشرية، **ومن أحدثها ما يلي:**[1]

(١) مقارنة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف، بمعدلات أداء المعلمين الذين يشغلونها.

(٢) دخول معدات وتكنولوجيا جديدة في التعليم.

(٣) آراء الرؤساء في مرؤوسيهم والعكس.

(٤) الاجتماعات بين الرؤساء ومديري التدريب.

(٥) الدراسات والبحوث التربوية للباحثين، وأساتذة الجامعات والكليات التربوية.

[1] عفاف صالح بن حمدي الياور، مرجع سابق، ص١٢٩.

(٦) المسوح الهاتفية عن طريق الاتصال العشوائي بالأطراف المستفيدة من التدريب.

(٧) المجموعات البؤرية، وتتم من خلال الاجتماع بمجموعة من الأطراف المستفيدة من التدريب لمعرفة ما يحدث، وتصور ما يجب أن يحدث.

(٨) اللجان الاستشارية على مستوى الإدارة العليا، ومستوى الإدارة الإشرافية، ومستوى الإدارة التنفيذية.

(ز) تصميم البرامج التدريبية:[1]

يعد البرنامج التدريبي الأداة التي تربط بين الاحتياجات التدريبية، والأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج، والموارد والأساليب، والموضوعات التدريبية، مع بعضها البعض، بطريقة علائقية منظمة، وهذا ما تقوم عليه عملية تصميم البرامج التدريبية، ولو تتبعنا الخطوات والإجراءات التي تتبع في عملية التصميم هذه، لوجدنا أن هناك اتفاقاً عاماً بين الكتاب والدارسين بأنها تتلخص فيما يلي:[2]

(١) تحديد أهداف البرنامج التدريبي.

(٢) تحديد موضوعات البرنامج التدريبي وبنوده.

(٣) تحديد المواد التدريبية.

(٤) تحديد الطرق والوسائل، والأساليب الملائمة للتدريب، والوسائل المتاحة المستخدمة فيه.

(٥) تحديد المكان المناسب الذي يعقد فيه التدريب.

(٦) اختيار المشاركين في البرنامج، أو الشروط التي يجب أن تتوافر فيهم للالتحاق به.

(٧) تحديد عدد المشاركين.

(٨) اختيار المدربين ذوي الكفاءة.

---

[1] المرجع نفسه- ص١٢٩.

[2] محمد عبد الفتاح ياغي، مرجع سابق، ١٤١٧هـ، ص ٢١٢، وأنظر محمد حسن مصطفى أبوالرز، مرجع سابق، ص٣٧.

التحولات المعاصرة وانعكاساتها على التدريب التربوي:

تناولنا عند حديثنا عن مدرسة المستقبل – في الفصل الثاني، المبحث الثالث– أهم التحولات العالمية المعاصرة التي امتدت آثارها لتشمل معظم دول العالم، ما دعا إلى إحداث تغييرات وتحولات عميقة في نظم التعليم، خاصة فيما يتعلق باكتساب ونقل وتطبيق المعرفة والمهارة. ويمكن تلخيص أهم نتائج تلك التحولات التي أحدثت فجوة في **معارف ومهارات، واتجاهات الأفراد، وانعكاساتها المباشرة على التعليم فيما يلي:**

١. التغيير السريع في البيئة نتيجة للتحولات المختلفة، وما تفرضه من تغييرات وتعديلات في أنظمة واستراتيجيات وسياسات الدول، وما يترتب عليها من تأسيس بيئة عمل ذات أداء مميز، وأفراد متعددة المهارات، وقادرين على تعلم كل ما هو جديد ومفيد.

٢. قوة المعرفة وما تفرضه من تغيير في استراتيجيات وسياسات المنظمات، وما يترتب على ذلك من فهم جديد للعمل، وقيمه وأساليبه ونظمه، وما يتطلبه من قدرات ومهارات، تجيد التعامل مع المعرفة ومكوناتها، وكيفية استخدامها وتوظيفها، والإفادة منها.

٣. الانفتاح الاقتصادي على الأسواق العالمية، والتركيز على الإنتاجية والتنافسية، وما يرتبط بها من تطبيقات تكنولوجية متقدمة، تتطلب قوة عاملة ماهرة، يترتب عليها تدريب وإعادة تدريب القائمين على العملية التعليمية، لإكساب أجيال المستقبل مهارات وقدرات، تبدأ معهم من مرحلة الطفولة، وتستمر مدى الحياة.

٤. تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي ألقت قيود الزمان والمكان، وأثرت على نظم وأدوات وأساليب تنمية القوى البشرية، وعملت على إحلال المعرفة الفنية، محل توجيهات التدريب التقليدية، كما عملت على تنمية ملكة الذكاء، وساعدت على توليد ونشر المعرفة، وجعلت التدريب في متناول يد الأفراد، داخل العمل وخارجه طوال أيام السنة.

٥. توجيهات التدريب الجديدة لإكساب الأفراد المفاهيم، والمهارات، والاتجاهات التي تمكنهم من التفاعل الحي، والإيجابي المتجدد مع التحولات المتسارعة، في أطر من الكفاءة والفاعلية، لمواجهة متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية. ونتيجة لانعكاسات تلك التحولات المختلفة على المجال التدريبي، ظهرت صيغ جديدة للتدريب، تتماشى مع توجهات مجتمع المعلوماتية التي جعلت التدريب عملية مستمرة مدى الحياة، يتساوى في أهميته مع التعليم إن لم يتفوق عليه مستقبلاً. فالفرد تكمن قيمته في المعرفة والمهارات التي يمتلكها وقدرته على توظيفها، لتحقيق قيمة مضافة له وللمنظمة التي يعمل بها، وللمجتمع الذي ينتمي إليه. وبالنظر إلى ما سبق تناوله من تحولات معلوماتية، وتكنولوجية واقتصادية، نجد أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أكثر هذه التحولات تأثيراً في تنمية القوى البشرية، لما تمتاز به من خصائص جعلتها في المقدمة، كونها تعتمد على الشق الذهني، الذي يولد المعرفة ويطوعها، من خلال مختلف أنواع التطبيقات التي قد تقود المتدرب في نهاية الأمر إلى إظهار أفكاره وقدراته، أو إلى البحث عن المزيد منها، ولعل أهم ما أحدثته تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التدريب، إزالة قيود الزمان والمكان، وجعل التدريب في متناول الجميع، ونشر المعرفة وتوليدها، بالرغم من اختلاف البيئات والثقافات.[1]

(١) صيغ التدريب في ضوء التحولات المعاصرة:

يستمد الفكر التربوي التقليدي قوته من التفاعل المباشر، والإيجابي أحياناً، بين المدرب والمتدرب، حيث يمثل الجانب التربوي أهمية بالغة لدى المدربين من جهة، والمعنيين بالتدريب من جهة أخرى، وهذا الأمر لا جدال فيه، فالتربية تسبق التعليم دوماً.

والفكر التربوي التقليدي، يحتم أن يكون دور المدرب بارزاً وأساسياً، حتى أنك تشعر أن المدرب هو محور العملية التدريبية. والفكر التربوي التقليدي يغلب الحفظ

[1] عفاف الياور الياور، مرجع سابق، ص١١٠.

والتكرار والتلقين، والاعتماد على الغير، والتحرك تدريبياً وفق قدرات الآخرين، والانتقال من مستوى تدريبي إلى آخر، في حدود فترة زمنية مفروضة، لتغطية برنامج تدريبي، وفق منهج مصاغ منذ زمن ليس بالقصير، والتدريب في قاعة التدريب، وفي زمن يحدد للمتدرب مسبقاً. وتقويم أداء المتدرب وفق معايير وضعت بناءً على مفاهيم تعليمية تربوية، منطلقاتها النظريات السلوكية أحياناً، والمجالية أحياناً أخرى. وبمعنى آخر على المتدرب التقيد والانصياع لنظام وبرنامج تدريبي، قد لا يتناسب مع قدراته الفكرية، والعضلية والنفسية.[١]

إن جميع مقومات الفكر التربوي التقليدي -سالفة الذكر- سوف تذوب وتتلاشى عند التفكير في تطبيق صيغ التدريب الجديدة، في ضوء التحولات المعرفية المعاصرة، التي أصبح فيها التعليم يجعل من الطالب – المتدرب- محور العملية التعليمية. وقد نفقد في ظل هذا التوجه الجانب التربوي المضئ. ومن بين صيغ التدريب المعاصر التي سوف يكون لها تأثير على توجه التدريب المستقبلي– نظراً لما تحتويه من أدوات تعلم، وخيارات تتلاءم وقدرات كل متدرب - اختار الباحث أكثر هذه النظم حداثة وشمولية، ومرونة، يوضحها فيما يلي:

(أ) التدريب بالوسائط المتعددة: Multi-Media Training

تعرف الوسائط المتعددة بأنها: (مجموعة من الوسائط التي تهتم بعرض المعلومات في شكل نصوص، أو محتوى، مع وجود الصور الرقمية، والصوتيات والرسوم المتحركة، ولقطات الفيديو).[٢]

وقد تم تطوير هذه الوسائط في العقد الأخير من القرن العشرين، وأصبحت تعرف بالوسائط فائقة التعدد أو الوسائط الرقمية.[٣]

---

[١] عبد الرحمن الشاعر، مرجع سابق، ص١٩٧-١٩٨ .

[٢] جمال عبد العزيز شرهان: الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعلم (الرياض، مطابع الحميدي، ٢٠٠٠م) ص١٧٩.

[٣] Filipczak, Bob, (1999): Trainers On the Net: A Community of Colleagues. ASTD, Mc Grow Hill, pp 34 - 35.

وتستخدم الوسائط المتعددة، والوسائط فائقة التعدد في التدريب، من خلال البرمجيات المساعدة التي تقدم المعلومات بشكل جذاب شائق ومختصر، حيث صممت هذه البرامج للجمع بين النص والصورة، والحركة والصوت، مع صور الفيديو التي تتيح لكل عنصر من عناصر المحتوى، أن يعرض الوسيلة المناسبة له.[١]

ويتم ربط النص والصورة، والرسوم والأشكال، في البرنامج التدريبي عن طريق استخدام أحد نظم التأليف المساعدة التي تسمى Auther Ware وتدعم هذه النظم المساعدة العملية التدريبية وتعززها، خلال الطرائق والأساليب المتنوعة، التي توفرها للوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة.[٢] ويساهم استخدام الوسائط المتعددة في التدريب في بلورة الأفكار، والمعارف، والمعلومات المتنوعة، واكتساب المهارة المنشودة من التدريب، إضافة إلى أنها تجعل العملية التدريبية ممتعة شائقة، عن طريق استثارة أكبر قدر ممكن من الحواس البشرية، فيمكن للإنسان أن يحتفظ بأكثر من ٨٠٪ من المعلومات التي يكتسبها عن طريق حاسة السمع وحاسة البصر، والممارسة في الوقت نفسه.[٣]

وتكمن فاعلية توظيف الوسائط المتعددة في التدريب في مجتمع المعلوماتية فيما يلي:[٤]

(١) تعرض المعلومات بطرائق متنوعة لمصادر المعرفة المختلفة مما يدعم العملية التدريبية.

(٢) تقدم المعلومات بشكل جذاب ومختصر، من خلال استخدام رسومات تقنية ثلاثية الأبعاد.

(٣) تهيئ الوقت الكافي للمتدرب لمتابعة البرنامج التدريبي، بالسرعة التي تتوافق مع إمكاناته، وقدراته الفعلية، وخبرته العملية.

(٤) تقدم تغذية راجعة فورية للمتدرب، لمعرفة مستواه التحصيلي، لكونها وسيلة للتقويم الذاتي.

---

[١] عفاف الياور ، مرجع سابق، ص١١١.

[٢] محمد غثيمي وأديب رياض: شبكات المعلومات، الحاضر والمستقبل (القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٩م) ص٤٩.

[٣] سيندوف، بلاجوفيست: نحو حكمة شاملة في عصر نظم الترقيم والاتصال (مستقبليات، منظمة اليونسكو، العدد٤، المجلد ٢٧، ديسمبر ١٩٩٧م) ص٢٤-٤٦.

[٤] جمال عبد العزيز الشريهان، مرجع سابق، ص ١٨٣.

(٥) توفر خبرات تدريبية إبداعية، تحفز المتدرب لعملية التعلم.

(٦) تحول التدريب إلى مرحلة تطوير الأداء، وتولد معرفة جديدة، ما يتفق مع التحول من التركيز على الإنتاج، إلى التركيز على تحويل المعلومات إلى معرفة.

(٧) تناسب أجهزة الحاسب الشخصية والدفترية المحمولة، التي يمكن استخدامها في أي وقت.

(ب) التدريب الافتراضي أو التدريب بالواقع الافتراضي (الوهمي):

Virtual Reality Training

وهو أحد تطبيقات الحاسب الآلي المتقدمة، التي تمكن المتدرب من معايشة موقف معين، يتم عرضه بشكل مجسم ذي ثلاثة أبعاد، كما هو في الحقيقة من خلال استخدام وسائل العرض الرأسية، التي ترتبط بها حواس البصر والسمع واللمس والشم.[1]

وتوظف برمجيات الواقع الافتراضي في التدريب، على النحو الذي ذكره الشريهان (٢٠٠٠) على النحو التالي:[2]

(١) **نظم الوجود والواقع المختلط:** وتقوم على نظام التحكم عن بعد، من خلال أجهزة الاستثارة الموجودة في أماكن بعيدة، لإنجاز أعمال شديدة الصعوبة والخطورة، مثل تطبيقات المهام الخطرة في الفضاء، أو أعمال البحار، أو عن فوهات البراكين، أو العمليات الجراحية الخطيرة.

(٢) **النظم الاستغراقية العميقة:** وتقوم على الاستغراق العميق في البيئة الافتراضية، عن طريق عزل المتدرب عن مؤثرات العالم الخارجي، وانغماسه فيها إلى أبعد حد ممكن، لتحقيق التفاعل بين المتدرب والعالم الافتراضي، من خلال ما يحصل عليه المتدرب من مخرجات مرئية ومسموعة، عند استخدام التقنية المتطورة.

(٣) **نظم الواقع الموسعة:** وتقوم على رؤية العالم الحقيقي بشكل مباشر، من خلال الوجود عن بعد، حيث تتم في هذه الطريقة مطابقة الصورة الصناعية بالصورة الحقيقية،

---

[1] Mohr, Carol Guthner & Others (2000): Virtual Reality: IsIt For You? ASTD Hand Book of Training Design and Delivery, Mc Grow Hill, NY, PP321.

[2] الشريهان، مرجع سابق، ص٢٢٦-٢٢٨ .

لتزود المتدرب بعناصر حقيقية، ومعلومات إضافية، لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة، مثل تطبيقات العلوم كالشرايين، والأوردة الدموية.

(٤) **الواقع الافتراضي للأجهزة:** ويقوم على مشاهدة الأحداث والمعلومات على شاشة الحاسب الآلي، مثل رؤية الفضاء الخارجي، والنجوم والكواكب وغيرها، بطريقة مجسمة ثلاثية الأبعاد.

(٥) **نافذة حول العالم:** وهي أبسط وأرخص تطبيقات الواقع الافتراضي، وتقوم على تمثيل محتويات العناصر، أو الكائنات ثلاثية الأبعاد والتي تتغير أشكالها استجابة لحركات أو ردود أفعال المستخدم، مثل: الفصول الافتراضية، المدارس الافتراضية والتشريح الافتراضي، كبرنامج مكونات جسم الإنسان، حيث يستطيع المتدرب الإبحار إلى جميع أعضاء جسم الإنسان، بدءاً من الجهاز التنفسي، ومكونات العضلات والعظام. أيضاً تطبيقات برامج المواد الاجتماعية كالجغرافيا وأنواع النباتات، والأشجار والمناخ المناسب لها، وتطبيقات التاريخ التي تمكن من مشاهدة صفحات رائعة من التاريخ، وشخصيات متميزة، ومتاحف متعددة وغيرها.

ويتميز توظيف الواقع الافتراضي في التدريب في عدة جوانب، أهمها ما أورده (نو Noe 1998) على النحو التالي:[١]

١. معايشة الواقع الحقيقي من خلال توليد بيئة اصطناعية تماثل الحقيقية.

٢. تنقل المعلومات العلمية، بالصورة والرسوم التوضيحية من أية نقطة، أو زاوية يرغب المتدرب في الوصول إليها.

٣. التقليل من الكلفة، وتأمين التجهيزات الباهظة الثمن، كما هو الحال في تطبيقات العلوم، والمواد الاجتماعية.

٤. تشجيع المتدرب على تجاوز حالة التلقي السلبي في قاعة التدريب، إلى المشاركة الفعالة، التي تدفعه إلى مواصلة الاكتشاف، وتوليد المعرفة.

٥. إمكانية دمج تكنولوجيا الواقع الافتراضي، مع تكنولوجيا التعليم الأخرى، كالرسوم المتحركة والصور، مما يساعد على تصميم بيئة طبيعية.

---

[١] **Noe, Raymond (1998) : Employee Training and Development , Irwin , Mc Grow –Hill , Mich ,pp202.**

٦. توفر تغذية راجعة فورية، في بيئة آمنة وخالية من المخاطر.

(ج) التدريب المباشر (التدريب بالإنترنت) Online Training:

ويوظف هذا النوع من التدريب شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، التي توفر خيارات لا حصر لها من المواد التدريبية، بدءاً من البرامج القصيرة، وإنتهاءً بالبرامج التدريبية الطويلة. وقد ظهرت مسميات ومرادفات عدة لهذا النوع من التدريب، منها التدريب المباشر Online Training، والتدريب باستخدام الشبكة العنكبوتية Web. Based Training[1]

ويمكن للمتدرب الحصول على التدريب من أي بلد في العالم، كما يمكنه أن يتحكم في بيئة التدريب، واختيار البرنامج التدريبي، والأسلوب الذي يتعلم من خلاله، ودرجة الصعوبة والتكلفة المناسبة له مما يحفزه على طلب المزيد منه.[2]

كما يدعم التدريب بالانترنت أنواع التدريب الأخرى، كالواقع الافتراضي، والرسوم المتحركة (المحاكاة)، والتفاعلية، وتواصل المدربين مع المتدربين، ومشاهدة الأشرطة التفاعلية والتسجيلية في الوقت نفسه.

ويتميز التدريب باستخدام الإنترنت بعدة خصائص، من أهمها ما أورده (ماك انتيار ,Mcintyre، ص٣-٣٠، و(فيليبزاك Filipczak، ص٤٥-٥٠) على النحو التالي:

١. أقل تكلفة من التدريب في حجرات الدراسة.
٢. نشر المعرفة وتنمية الذكاء، من خلال تبادل المتدربين والمدربين الخبرة والمعرفة مع نظرائهم في مختلف أنحاء العالم.
٣. حرية المتدرب في اختيار مكان التدريب، وموضوع التدريب، والوسيلة الملائمة، ومستوى الصعوبة والتكلفة.
٤. الاحتفاظ باستجابات المتدرب، لتزويده بكشف مقارنة لأدائه في المستقبل.

---

[1] Mcintyre, Moira (1999): The Web As Effective Tool For Adult Learners, ASTD, Mc Grow Hill, NY. pp30-31.

[2] Filipczak, pr, 45.

٥. تمكين المتدرب من الحوار والمناقشة الفورية، وجهاً لوجه مع المدرب أو نظرائه من المتدربين.
٦. المساعدة على تكوين مجموعة الحوار، التي من أشهرها مجتمع المدربين، وفرق العمل الافتراضية، من خلال تحويل فرق العمل التقليدية إلى فرق عمل إفتراضية، على المستوى المحلي، أو العالمي، لا تعيقها الحدود، أو مصادر السلطة.

مكونات نظام التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة:

تناولت الدراسة في السابق عرضاً لأهم التحولات المعاصرة التي أثرت في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد، استلزمت تغييراً في الأيديولوجيات، والممارسات التقليدية لسياسة وأنظمة الدول في المجالات جميعها، ومن بينها التدريب. كما تناولت أيضاً بعض صيغ التدريب المعاصر، في ظل هذه التحولات المختلفة.

ويتناول الباحث في هذا المطلب، أهم مكونات نظام التدريب الأساسية في ضوء التحولات المعاصرة، والتي تتكون من ثلاثة عناصر هي: المدخلات، العمليات، والتقويم والمتابعة.[١]

(أ) المدخلات: وهي عناصر النظام التي يراد إخضاعها لعمليات محددة، لتحويلها وتغييرها من طبيعتها الأولى إلى شكل آخر، يتناسب ورغبات النظام وأهدافه، وتشمل مدخلات بشرية، تتمثل في المدربين والمتدربين، ومدخلات غير بشرية، وتتمثل في الأموال التي تنفق في التدريب والأجهزة، والوسائل المستخدمة، والقاعات، والمقاعد، وغيرها من المستلزمات، التي يستفاد منها في عملية التدريب والمعلومات، والطرق والأساليب، وتشمل الأفكار والنظريات التي يطرحها المدربون، والأساليب، والطرق التدريبية المستخدمة في التدريب، والمعلومات عن المنظمة التعليمية، وعن البيئة السياسية، والاقتصادية والتكنولوجية التي تحيط بالتدريب، وكذلك مدخلات ثقافية عن التخصصات العلمية التي تقوم على أساسها أهداف البرنامج التدريبي.[٢]

---

[١] ضياء الدين زاهر: تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار، إطار تخطيطي مقترح، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد السادس عشر، ١٩٩٠م، ص٤٦٢.
[٢] ضياء الدين زاهر ، المرجع السابق، ص٤٦٢-٤٧٩ .

ويمكن تفصيل مكونات التدريب في هذا المحور على النحو التالي:

١- فلسفة التدريب:

تشير الفلسفة الجديدة للتدريب بمعناه الشمولي إلى: (القدرة المتجددة على بناء وتطوير المفاهيم، والاتجاهات والنظم، والقدرات والأساليب، للإيفاء بالاحتياجات الحالية والمتطلبات المستقبلية، لمواجهة مقتضيات عمليات التنمية السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية).[١] وتتطلب فلسفة التدريب الجديدة، في ضوء التحديات الجديدة، والمتغيرة للقرن الحادي والعشرين، إعادة فحص البرامج التقليدية للمنظمات، وإدخال التدريب من أجل التوظيف، ومن أجل المهن الحرة، ومن أجل تنظيم المشروعات، حيث تشير التقديرات المستقبلية إلى أن ٥٠٪ من خريجي برامج التعليم والتدريب الحالية، يحصلون على وظائف في بلاد آخذة في التحول إلى اقتصاد السوق.[٢]

كما أن انخفاض عدد الوظائف في المجالات التقليدية، وارتفاعها في الوظائف التي تدخل في قطاعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تحتاج إلى تعليم، وتدريب داخل وخارج التعليم الرسمي.[٣]

٢- أهداف التدريب:

تنبثق أهداف التدريب في مجتمع المعلوماتية – عادة – من الفلسفة التي يتبناها النظام التدريبي، في ضوء الفلسفة العامة للدولة، كما أن هذه الأهداف غالباً ما تشتق من عدة مصادر، لأن (الأهداف في كل عنصر ومجتمع، تستند على أساس الواقع والتصورات المتصلة بعدة مصادر هي: طبيعة المعرفة وطرق اكتسابها، وطبيعة الفرد المتغيرة، وطبيعة المجتمع، والقيم السائدة فيه).[٤]

---

[١] حسن أبشر الطيب: (الآفاق المستقبلية لفلسفة وأدوار معاهد ومدارس التنمية الإدارية العربية في ضوء التحديات والتحولات المتصارعة) (مجلة الإدارة العامة، العدد٤، المجلد ٣٥، مارس ١٩٩٦م) ص٥٣٢.

[٢] بور، كولن: (التعليم الفني والمهني للقرن الحادي والعشرين)، مستقبليات، منظمة اليونسكو، المجلد ٢٩، العدد ١، مارس١٩٩٩، ص٣٣.

[٣] ولسون، ديفيد (٢٠٠١): إصلاح التعليم الفني والمهني والتدريب في عالم العمل المتغير (مستقبليات، منظمة اليونسكو، المجلد ٣١، العدد ٢١، مارس) ص٣٩.

[٤] إدارة برامج التربية (٢٠٠٠): مدرسة المستقبل المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل (المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المجلد العشرون، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٠٠م) ص٥٣-٥٤.

من هذا المنطلق، فإن هدف التدريب المستقبلي (لا يقتصر على تزويد الفرد بالطرائق العلمية الحديثة، للإرتقاء بمعدلات الأداء في العمل، وإنما إلى أبعد من ذلك، فهو يهدف إلى إكساب المتدرب مهارة توليد معرفة جديدة، وكيفية مشاركة الآخرين فيها، من خلال التدريب الذكي، الذي يساعد على تنمية ملكة الذكاء، والتي تشمل معرفة المعلومة، ومعرفة المهارة، ومعرفة التنظيم، واستثارة الإبداع، مما يؤدي إلى تحقيق قيمة مضافة لكل من الفرد والمنظمة والمجتمع).[1]

٣- تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن ما يجري من إصلاحات وتجديدات في عالم اليوم، تتطلب إعادة رسم السياسات التعليمية والتربوية، لبناء بيئة تعليمية توظف مستجدات العصر، من تكنولوجيا متقدمة، ومعارف ونظريات إدارية وتربوية وتعليمية، يترتب عليها إجراء تعديلات أساسية وجوهرية، في وظائف وأدوار القائمين على النظام التعليمي والتدريبي، لتحديد دورهم في دمج وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في البيئة التعليمية كالوسائط المتعددة، والواقع الافتراضي، واستخدام إستراتيجيات التعلم الحديثة، كالتعلم النشط، والتعلم الابتكاري، والتعلم الذاتي. وبالتالي تظهر احتياجات كثيرة ومتنوعة، نتيجة لتنوع الاحتياجات الوظيفية بصفة مستمرة، لتساير التغييرات الوظيفية، كما تظهر احتياجات تتعلق بإشباع رغبات وحاجات خاصة مثل: برامج تدريب مهارات التعامل مع التكنولوجيا الرقمية، وبرامج في التميز والإبداع، والبرامج المرتبطة باحتياجات العمل، والمنظمة والمجتمع معاً.[2]

٤- تصميم البرامج التدريبية:يعتمد تصميم البرامج التدريبية في ظل التحولات المعلوماتية والتكنولوجية والاقتصادية المتسارعة، على عدد من المبادئ والأسس، لتجاوز الثغرات والعيوب التي لحقت ببرامج التدريب التقليدية، كما تشكل هذه المبادئ والأسس، الأطر والقواعد التي يتم في ضوئها بناء خطوات البرامج التفصيلية، ومن أهمها :[3]

---

[1] Noe, (1998), pp32.

[2] عفاف الياور ، مرجع سابق، ص١٣٠ .

[3] محمود شوك، ومحمد سعيد: تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ، ص٣٣-٣٧.

١. التدريبي. اعتماد أسلوب النظم في تصميم البرامج التدريبية.
٢. صياغة أهداف البرنامج التدريبي في صورة السلوك المتوقع، الذي سيتقنه المتدرب بعد إتمام التدريب.
٣. اعتماد إطار أو نموذج نظري للبرنامج التدريبي، لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية في البرنامج.
٤. تلبية الاحتياجات المهنية للمتدربين، لمساعدتهم على أداء الأدوار والمسئوليات المنوطة بهم.
٥. صياغة محتوى البرنامج التدريبي، في صورة وحدات تعليمية، توفر للفرد الحرية في التدريب الفردي، أو الجماعي، من خلال استخدام مصادر تعليمية متنوعة، كالتعيينات الدراسية، وحقائب التعلم الذاتي، والرزم التعليمية، والتعليم المصغر، وأشرطة الفيديو التفاعلية، وبرمجيات الوسائط المتعددة، والواقع الافتراضي. على أن تتضمن كل خطوة فيه، تغذية راجعة فورية عن أداء المتدرب.
٦. مشاركة المتدربين في صنع القرارات المتعلقة ببرنامجهم التدريبي، وتيسير فرص النمو الذاتي، لامتلاك المهارات، والكفايات المهنية الضرورية لمهنة التعليم.
٧. تفريد التدريب، من خلال تضمين البرنامج التدريبي أساليب تدريب، تتفق وقدرات ومهارات كل متدرب، مما يساعده على النمو الذاتي، وفق معايير عامة، تنطبق على جميع المتدربين في البرنامج.
٨. استثمار نتائج البحوث والدراسات العلمية، كأساس لتطوير وتحسين البرنامج

٥- وسائل التدريب الالكترونية:

تعد الوسائل التدريبية الوسيط الذي يساعد على تحقيق أهداف التدريب، بكل سهولة ويسر. وقد كان للتحولات التكنولوجية أكبر الأثر، في ظهور أنواع وأشكال غير مسبوقة، ساعدت على إلغاء المسافات، وجعلت المعرفة في يد الجميع.

ويتجدد تأثير وسائل التدريب التكنولوجية على نظم التدريب، في ثلاثة أبعاد مهمة هي:[1]

توصيل التدريب: وهو توصيل التدريب إلى مكان وجود المتدرب، من خلال استخدام آليات التدريب عن بعد، وشبكة الإنترنت العالمية.

دعم التدريب: من خلال توفير مصادر المعلومات المتنوعة، وقواعد البيانات، والمكتبات الإلكترونية العالمية، وتوفير أنشطة فكرية ومناقشات، ومؤتمرات علمية، يتم من خلالها تبادل المعلومات، والخبرات والمعارف، وتعزيز العمل التعاوني، والذكاء الجمعي بين جماعات المتدربين، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي، والتعلم بالاستكشاف من خلال التعرف إلى مختلف أنواع الأنشطة المماثلة لموضوع التدريب، عند استخدامه لتقنيات المحاكاة والواقع الافتراضي، والبريد الإلكتروني، وشبكة الإنترنت العالمية.[2]

إدارة التدريب: ويتحقق ذلك من خلال تفعيل إدارة التدريب، وربط أقسامها إلكترونياً، وفي الوقت نفسه ربط إدارة التدريب بنظيراتها، لتبادل المعلومات والخبرات.

٦- الأساليب التدريبية:

الأساليب التدريبية في مجتمع المستقبل، تتعدد وتتنوع وتختلف من نوع لآخر، أكثر مما هي عليه الآن، وهذا التنوع والاختلاف، يرجع لاختلاف وتنوع الظروف والمواقف، والأهداف التدريبية، فما يصلح للتدريب في المكان، لا يصلح للتدريب خارجه، وإن كان بعض هذه الأساليب يناسب النوعين معاً.

أما أكثر أساليب التدريب استخداماً في المستقبل، فهي الأساليب التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة والمتقدمة، وتوظيفها كأداة تعليم وتعلم مثل: التدريب الافتراضي، والتدريب المباشر، وأساليب التدريب المستقبلية، تعتمد على المتدرب وقدراته وإمكاناته، كما تجعل التدريب عملية مستمرة مدى الحياة، وفي الوقت نفسه لا تغفل دور المدرب، فهي تمنحه فرصاً لتوجيه وإرشاد وتيسير المعرفة، وتنسيق مصادر التعلم للمتدرب، وكذلك ابتكار المزيد من الأساليب.[3]

---

[1] عفاف الياور، مرجع سابق، ص١٣٣-١٣٤.

[2] جمال الشريهان، مرجع سابق، ص٢١٦.

[3] عفاف الياور، مرجع سابق، ص١٣٨ .

٧- مصادر التمويل:

تشير الكثير من الأدبيات إلى تنوع مصادر تمويل التدريب في مجتمع المعلوماتية، وهذا التنوع قد أصبح أمراً حتمياً في كثير من الدول، وبالأخص النامية منها. فمنهم من يرى أن من أهم مصادر تمويل التدريب في مجتمع المعلوماتية هم: المستفيدون من التدريب في القطاع العام بما فيهم المتدرب، والمستفيدون من التدريب في القطاع الخاص، والحكومة في دفع أكبر نصيب من التمويل. ويعتمد تمويل التدريب في مجتمع المعلوماتية، على مشاركة جميع المستفيدين من التدريب، سواء أكان من القطاع العام أم الخاص، لتوفير دخل مستمر لدعم النظام التدريبي. وتساعد مصادر التمويل المتنوعة التدريب التربوي على التجديد والاستمرارية، وتبني مختلف أنواع الأساليب، والطرائق المسايرة لمتطلبات المهارة المتغيرة، في سوق العمل التعليمي، أو في قطاع الأعمال المرتبط بالتربية والتعليم.

٨- المدرب:

يعرف المدرب في مجتمع المعلوماتية بأنه: (كل متخصص في مجال تنمية الموارد البشرية، من داخل المنظمة أو من خارجها، يدير عمليتي تصميم ونقل الخبرات التعليمية).[١]

وهنالك أدوار متعددة فرضتها التحولات المعاصرة على المدرب من أهمها:[٢]

دوره كباحث: كإعداد الدراسات التشخيصية، والتحليلية للمنظمة، والمشكلات التي تعيق تنفيذ أهدافها من خلال الأداء، والمراجعين واللجان، وتقارير أجهزة المتابعة، وذلك لتحديد المعارف والمهارات، والاتجاهات المراد تحسينها.

دوره كمستشار: كالمشاركة في الخطة الإستراتيجية للمنظمة، في تنمية مواردها البشرية، وإعداد البرامج التدريبية التي تتلاءم مع رسالة المنظمة وإطارها العام.

دوره كمعلم: كالقيادة الفاعلة للنشاط التدريبي، وكيفية دمج الأطر النظرية، بالتطبيقات العملية المتصلة بتنمية المهارات والاتجاهات.

---

[١] بروت، ماري ونيوستروم (١٩٩٧): تمويل التدريب، استراتيجيات نقل أثر التدريب إلى حيز التطبيق، (ترجمة عبد الفتاح النعماني) القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ص٣٨.

[٢] عفاف الياور، مرجع سابق، ص١٤٠.

دوره كمناصر للتجديد والابتكار: كوضع البدائل العملية التي تساعد على الابتكار، في أساليب ووسائل العمل، واستيعاب التحولات المتوقعة، وإثراء معارف وتطوير قدرات المتدربين في كيفية ابتكار وابتداع ما تستوجبه المتغيرات، والتحولات المتسارعة، من نظم ووسائل، وأساليب في العمل وحفظهم للتجريب.[١]

٩-المتدرب:

يقع المتدرب في مجتمع المعلوماتية في بؤرة العملية التدريبية، على غرار التلميذ الذي يقع في بؤرة العملية التعليمية. فلم يعد المتدرب ذلك الشخص الذي يتلقى المعارف والعلوم، حيث تغير دوره نتيجة التحولات المختلفة التي أثرت في النظام التعليمي والتدريبي، ودور كل من المدرب والمتدرب. فأصبح (المتدرب يساهم في صياغة الأهداف التدريبية، ويبادر إلى التدريب، ويتحمل مسئولية تعلمه أيضاً).[٢]

(ب) العمليات:

وهي مجموعة من النشاطات التشغيلية، التي تجرى على المدخلات، لتحويلها، أو لإضافة خصائص جديدة عليها، وتنقسم هذه العمليات إلى أنشطة إدارية، وانشطة فنية، تتضمن التخطيط والتنفيذ، والتقويم، وهي عمليات مترابطة فيما بينها يكمل بعضها الآخر.[٣]

١. **التخطيط**: وفيه يتم تحديد الاحتياجات التدريبية، فتصميم البرنامج التدريبي المناسب يتوقف على توضيح أهداف البرنامج، وتحديد محتواه، وأساليب التدريب، مع تدبر تكاليف البرنامج، وتحديد مكانه، وأفقه الزمني ككل، وكلها عمليات تحضيرية للبرنامج.
٢. **التنفيذ**: وفيه يتم تدبر كل المستلزمات المادية والبشرية، والمعنوية للبرنامج، والتي سبق تحديدها، ثم التفاعل بين المتدربين والمدربين، حول موضوع التدريب.

---

[١] حسن أبشر الطيب، مرجع سابق، ص٥٤٠ – ٥٤٦.

[٢] سيندوف (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص٤٦٦ .

[٣] عفاف الياور، مرجع سابق، ص١٩٤ .

٣. **المتابعة والتقويم**: وهي تتم بالتوازي مع العمليتين السابقتين، للتأكد من حسن سير البرنامج وفقاً للخطة المقررة.[١]

(ج) المخرجات:

وهي حصيلة التفاعل بين مدخلات النظام التدريبي والعمليات، للوصول إلى مخرجات هذا النظام، وهي المحصلة النهائية لكل تفاعلات ونشاطات المنظومة ومدخلاتها، وهنالك فئتان من المخرجات:[٢]

مخرجات إنتاجية: وتتمثل في النتائج الملموسة في عمل المنظومة، وهي تتمثل هنا في النمو السلوكي والشخصي، الذي يحدث للمتدربين والمدربين، من حيث اكتسابهم مزيداً من الخبرة والمعلومات، ودقة في الأداء ،ومهارات جديدة، وتعديل سلوك، وعلاقات جديدة، وحل مشكلات، كذلك في النواتج والعوائد غير المباشرة المؤثرة على الاقتصاد، والثقافة والقيم في المجتمع.

مخرجات وجدانية: وتتمثل في الأثر غير المحسوس لعمل النظام.

التغذية الراجعة: وهي معلومات تصحيحية ترد من المخرجات إلي المدخلات، أو العمليات، وتقوم بعملية المراقبة للنشاط التدريبي، وتقوم آثار المعرفة، ومدى فاعليتها في تحقيق الأهداف المنشودة.[٣]

---

[١] إيمان عبد النبي احمد: تطوير اختبار وتدريب القيادات التعليمية العليا بالتعليم قبل الجامعي في ج.م.ع في ضوء إتجاهات الإدارة الحديثة (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٨م) ص ٨٦-٨٧.

[٢] ضياء الدين زاهر، مرجع سابق، ص٤٧٩ .

[٣] إيمان عبد النبي، مرجع سابق، ص٨٧.

المبحث السادس

تقويم التدريب

لابد لأية خطة عمل، أن ترافقها خطة لمتابعة وتقويم هذا العمل، وحتى نتأكد من تحقيق أهداف التدريب، لابد من الالتزام بمبدأ التقويم والمتابعة المستمرين، لدراسة المعوقات، والوقوف على مدى فاعلية برامج التدريب، من منظورات تربوية واقتصادية واجتماعية، ولمعرفة أن هذه البرامج تسير في الخط المرسوم لها، مع اكتشاف نقاط الضعف، والثغرات التي تتخلل مرحلة التنفيذ لتداركها، ولمقارنة ماتم تحقيقه ومدى اقترابه، أو ابتعاده عن الأهداف المرسومة.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم التربوي، فمنها من اعتبر التقويم مرادفاً للقياس التربوي، ومنها من اعتبره إصدار أحكام، ومنها من اعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف التعليمية. وفيما يلي سوف نستعرض بعض تعريفات التقويم التربوي.

يرى عمر الشيخ، أن التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو مواءمة شيء، في ضوء غرض ذي صلة، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول مواءمة، أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض، أو أغراض تربوية[1].

ويرى محمد خطاب نقلاً عن (تن برنك) Ten Brink أن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات، واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في اتخاذ القرارات[2].

ويرى مهدي صالح السامرائي نقلا عن (نيجلي) Neagly أن التقويم هو الأسلوب الذي تستخدم فيه البيانات والمعلومات التي تم جمعها بواسطة القياس، كأساس لإصدار الأحكام[1].

---

[1] عمر الشيخ: طرق التقييم وأدواته، معهد أونروا اليونسكو، بيروت، ١٩٧٥م، ص٣.

[2] محمد خطاب: تقييم تعلم التلاميذ. مهارة تعليمية أساسية، معهد التربية أونروا، اليونسكو، بيروت ١٩٨١م، ص٤.

ويرى (وارثن) Worthen و(ساندرز) Sanders أن التقويم يتضمن إصدار أحكـام عـن العملية التعليمية[٢].

وبعد استعراض التعريفات السـابقة للتقـويم التربـوي، يمكـن الخـروج بتعريـف شامل للتقويم التربوي، من وجهة نظر الباحث وهو: (التقويم التربـوي عمليـة مقصـودة ومنظمة، تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديـد جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها).

ويمكن التفريق بين التقويم والقياس، في أن القياس هـو عمليـة تقـدير ووزن لمـا تحققه أغراض عملية التعليم من آثار، نتيجة تطبيق منهج ما، من حيث النواحي الكميـة. بينما التقويم يشمل النواحي الكمية والكيفية لهذه الآثار[٣].

والتقويم عملية متعـددة الأبعـاد، ويتشـابك فيهـا كـثير مـن القـوى والمـؤثرات والعناصر، وهذا يجعلها عملية صـعبة ومعقـدة، ويزيـد مـن صـعوبتها أن المقـيّم مضـطر لإصدار أحكام تتعلق بالمدربين والمتدربين، والأساليب التدريبية، والوسـائل المسـتخدمة، والنتائج القريبة والبعيدة المترتبة على عملية التدريب[٤].

أما المتابعة فهي، عملية تهدف إلى مراقبة تنفيذ الخطة للتأكد من أنهـا تسـير وفـق المنهج المرسوم لها، والبرنامج الزمني المحدد لإنجاز مراحلها، والميزانية المقدرة لها مـن أجـل تحقيق أهدافها المقررة. كذلك تهـدف إلى محاولـة التغلـب علـى مـا يعـترض الخطـة مـن مشكلات متوقعة وغير متوقعة[٥].

---

[١] **مهدي صالح السامرائي: دراسة في التقويم التربوي (رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد ١٤، ١٩٨٥م)، ص ١٢٦**

[٢] **Worthen Blain, R. & James, R. Sanders; Educational Evaluation: Theory and Practice California: Acharles A. Jones, Publication, 1973. Pp25.**

[٣] **Ragan William Maderne Lementerg Curriculum (op cit) p.452.**

[٤] **عبد الباري درة: تقييم البرامج التدريبية في ضوء نظرية النظم، رسالة المعلم، المجلـد الثـاني والثلاثـون، العـدد الأول والثاني، عمان، ١٩٩١م، ص ٣٩، ٥٠.**

[٥] محمد عبد الفتاح ياغي: التدريب الإداري بين النظرية والتطبيـق، الريـاض، عمـادة شـئون المكتبـات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦م، ص١٩٤.

وتهدف المتابعة كذلك إلى معرفة مدى استفادة المتدربين من التـدريب، والتعـرف على نواحي القوة والضعف، في البرامج التي تم تنفيـذها، في ضـوء مـا حـدث مـن تقـدم وتطور للبرامج التدريبية، لتلافي عيوبها. وهكذا فإن عملية التقويم والمتابعة تعتبر أساسـاً الأسلوب الأمثل للتأكد من سلامة الخطة، أو اكتشاف عناصـر القـوة ونـواحي الضـعف فيها، إضافة إلى أنها تعطي مؤشراً محدداً لإحداث التطوير في البرامج التدريبية، والارتقـاء بها كلما دأبت المؤسسة التدريبية في التحضير لها[1].

أهمية عملية التقويم وأهدافها:

يمكن تحديد أهمية تقويم التدريب في الآتي:

١. تحديد مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف، والنتائج المتوقعة منها.

٢. اختيار الوسائل، والأساليب التدريبية المستخدمة في التدريب كافة.

٣. تحديد المعوقات وجوانب القصور، التي تواجه عمليـة تنفيـذ الـبرامج التدريبيـة، والعمل على تذليلها، لضمان تحقيق أهدافها في المستقبل.

٤. التعرف على نواحي القوة والضعف في هذه البرامج، حتى يمكـن التغلـب علـى نقاط الضعف، ودعم نواحي القوة، والاستفادة منها مستقبلا[2].

أما أهداف عملية التقويم فيمكن تلخيصها في الآتي:

١- معرفة ما أنجز من خطة التدريب، والتحقق من تحقيق أهدافها.

٢- تقدير نتائج تعلم المتدربين التي تتعلق بالمعلومات، والمهارات والاتجاهات.

٣- قياس مدى صلاحية البرامج التدريبية وأساليبها.

٤- قياس مدى تقدم المتدربين وكفاية المدربين.[1]

---

[1] رداح الخطيب: اتجاهات حديثة في التدريب (الرياض، مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٦م)، ص٢٧٨.

[2] محمد عبد الفتاح ياغي: تقويم البرامج التدريبية أثناء التنفيـذ، تنميـة الرافـدين، المجلـد التاسـع، العـدد الثاني، ١٩٨٧م، ص٣٦.

مراحل التقويم:

تمر عملية التقويم للبرامج التدريبية بأربع مراحل:

١- مرحلة التقويم قبل البرنامج التدريبي، وتتضمن تقويم العناصر التالية: أهداف البرنامج التدريبي، وتنظيمه وتصميمه، واحتياجات المتدرب ومعلوماته وسلوكه.

٢- مرحلة التقويم أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، وتضم تقويم العناصر التالية: سير عملية التدريب، والنتائج المتتالية التي يحققها، وردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب، والمعلومات والسلوك.

٣- مرحلة التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبي، وتضم تقويم نتائج البرنامج التدريبي، وسلوك المتدربين عند عودتهم لوظائفهم.

٤- متابعة نتائج التدريب بعد مرور فترة معينة، وتضم تقويم سلوك المتدربين ومدى الاستفادة من البرنامج التدريبي، والتغير في السلوك الوظيفي.[٢]

أساليب التقويم:

هناك عدة وسائل معروفة للتقويم يمكن أن يستفيد منها المعلمون، ورجال **الإدارة المدرسية وهي**[٣]:

١. **الاختبارات:** وتشمل الاختبارات التحصيلية، والاختبارات النفسية، واختبارات المواقف، وهي إما شفوية أو تحريرية، يلجأ إليها المسئولون عن التدريب، بهدف الوصول إلى تقويم العملية التدريبية، وتعطي مؤشرات عامة، ولا تعتبر نهائية في تقويم أداء الفرد للعمل أو التدريب.

---

[١] تيسير الدويك: التدريب التربوي، مقوماته وآفاقه، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٨٥م، ص٣٦.

[٢] محمد عبد الفتاح ياغي، مرجع سابق، ص٣٨ .

[٣] جودت عزت عطيوي، مرجع سابق، ص٣٠٨ .

٢. **الملاحظة**: وتستخدم في الحكم على سلوك المتعلمين، وفعالية طرق وأساليب التدريس، والتعرف على المناخ التربوي داخل الفصل الدراسي وخارجه، إلى آخره من العوامل التي تؤثر في فعالية العملية التعليمية.

٣. **الاستبيان**: وهي طريقة من طرق جمع المعلومات، عن مدى التغير الذي حدث في التلميذ نتيجة تعلمه، ويشمل الاستبيان مجموعة من الأسئلة تصاغ بعناية حول اتجاهات الطلبة، نحو موضوعات مختلفة، مثل معرفة جوانب نمو التلميذ، وأثر المنهج فيها، رضاهم عن برامج النشاط المدرسي، تقديرهم لمدى تقدمهم في مجال معين، في ضوء المعايير التي تعطى لهم، تحديد احتياجاتهم للتدريب في مجال معين، تقييمهم لأسلوب وطريقة تدريس معينة، رأيهم في معلم معين.

ويستخدم الاستبيان للكشف عن العلاقات، والميول والاتجاهات والأولويات وغيرها، وتساعد نتائجها مدير المدرسة في تقييم العلاقات المدرسية، وتوظيف هذا التقييم في تحسين المناخ العام في المدرسة.

٤. **المقابلة**: وهي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسئول التدريب وبين المتدربين، بهدف التعرف إلى احتياجاتهم، وآرائهم واتجاهاتهم حول البرنامج، ومن عيوبها أنها تتطلب وقتاً أكبر، كما أنها تسبب بعض الحرج للمتدربين.

٥. **المناقشة**: وتعني أن يقوم المقوِّمون بمناقشة بعض الأمور، ذات التأثير في العملية التعليمية مع كل من المتعلمين والمعلمين، والإدارة المدرسية، بغرض الوقوف على مدى صدق الاستنتاجات التي أدلى بها المعلمون، والإدارة المدرسية، والتي تتعلق بالمتعلمين، وكذلك للوقوف أيضاً على مدى صدق النتائج التي تم الحصول عليها من خلال فحص الوثائق والسجلات.

٦. **تحليل المشكلات**: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل. ومن حسنات هذه الطريقة، أنها تزيد من التفاهم والاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين، وتعطي النتائج نفسها التي تعطيها المقابلة، بالإضافة إلى الربط بين وجهات النظر المختلفة.

٧. **تقويم الأداء**: وهذه الطريقة تبين فيما إذا كان الموظفون بحاجة إلى مزيد من التدريب، وما أثر التدريب في علاج المعوقات المتواجدة أصلاً.

العناصر المطلوب تقويمها:

هناك عدة عناصر رئيسة تتفق معظم النماذج على أهميتها في تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي، ومن هذه العناصر ما يلي:

(أ) الأهداف التدريبية:

وهي حجر الأساس في بناء البرنامج التدريبي، ويجب التركيز في تقويمها على أسلوب صياغتها، وملاءمتها للمحتوى ولقدرات المتدربين، وتوافر الإمكانات التدريبية.

وصياغة الأهداف التدريبية يحتاج إلى معرفة تامة بنظريات التعليم والتعلم، وبأسس صياغة الأهداف المبنية على تحديد نتائج التدريب. ويجب أن يشترك كل من المدرب والمتدرب في صياغة، أو على أقل تقدير في معرفة الأهداف التدريبية معرفة تامة[1].

(ب) المتدربون:

وهم الفئة المستهدفة في البرنامج، حيث يعد برنامج التدريب وفق مستوياتهم الثقافية والعمرية، ودرجة الذكاء، والاستعداد والدافعية، وسلامة الحواس، ويتم الكشف عن تلك الجوانب بعدة أشكال منها: دراسة السجلات الخاصة بالخلفية الثقافية، والاجتماعية والعمرية للمتدربين، ومنها إجراء اختبارات الذكاء والاستعداد، والقابلية والدافعية.

ويتم إجراء بعض التعديلات على البرنامج، ليتواءم مع قدرات المتدرب أو توسعة نطاق القبول، حتى يمكن إجراء عملية المفاضلة، واختيار المتدربين القادرين على تنفيذ البرنامج التدريبي والإفادة منه.

(ج) المحتوى التدريبي:

وهو تقويم المحتوى، والكشف عن مدى ملاءمته للبرنامج، من حيث التوافق المعرفي والفني في إعداده، وقياس مدى كفايته من حيث النوع والكم.

---

[1] عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر، مرجع سابق، ص٢٢١ .

(د) أسلوب التدريب:

ذكرنا – عند استعراضنا للتدريب – عدة أساليب تدريبية، يمكن تطبيقها وفق معايير معينة، منها المحاضرات وحلقات النقاش، وورش العمل، والندوات، والتدريب المخبري وغيرها. واختيار أسلوب تدريب معين، تحكمه عدة أمور منها: الأهداف التدريبية، والمحتوى التدريبي، وكفاءة المدربين، وقدرة المتدربين وتوافر الإمكانات المادية والطبيعية. ويتم ذلك من خلال إجراء الدراسات؛ للكشف عن مدى كفاءة أسلوب عن أسلوب آخر في الموقف المعين.

(هـ) المواد والوسائل التدريبية:

والتقويم في هذا المجال يأخذ شكلين هما: حسن اختيار الوسيلة وكفاءة الوسيلة.

(و) الدراسات الشاملة للبرنامج التدريبي:

هناك دراسات شاملة تجرى للبرنامج التدريبي تأخذ عدة صيغ، منها استقصاء الآراء حول كفاءة البرنامج التدريبي، ومنها دراسات تجريبية حول كفاءة الأساليب المختلفة لتنفيذ البرنامج التدريبي.

(ز) الاختبارات:

تقاس كفاءة البرنامج التدريبي أحياناً، بمعرفة المتوسط العام لدرجات الامتحان النهائي للبرنامج، ويمكن تفسير السبب وراء اختيار درجات الامتحان، للحكم على كفاءة البرنامج التدريبي، بأنه ونظراً لأن كل المدخلات التدريبية من ساعات تدريب عملية ونظرية، ومدربين ومعامل، ووسائل تعليمية، وميزانية وإشراف وإدارة، تكون محصلتها النهائية هي التحصيل، واكتساب المهارات والمعارف (التغيرات السلوكية المرغوبة) والتي تتأثر في النهاية بدرجات الامتحان أو نتيجة الامتحان. ويجب أن تنطبق في الاختبار عدة معايير منها الصدق والثبات، والموضوعية والتميز، وأن يتفق على أسس واضحة في تصحيحه، وطريقة التعبير عن المستوى الأكاديمي، وشكل الملاحظات.

(ح) استبانة التقويم:

إن استقصاء آراء الدارسين، أو المشرفين والمدربين، يتطلب بناء استبانة الآراء التي تحتوي على بنود حول الأهداف التدريبية، وملاءمتها للبرنامج التدريبي، والمحتوى التدريبي، وأساليب التدريب، والوسائل التدريبية، وزمن التدريب ...الخ. وهناك أربعة عناصر رئيسة يمكن أن يُقوَّم نجاح التدريب من خلالها وهي: رد الفعل، والتعلم، وسلوك المتدربين وآراؤهم.

(ط) تقويم البيئة:

ويشمل بيئة وظروف العمل، وتحديد المشكلات التي تواجه المنظمة والأفراد[1].

وأخيراً وفي ضوء التحولات المعلوماتية والتقدم التكنولوجي المعاصر، يرى الباحث أن الرؤية المستقبلية لتقويم ومتابعة التدريب، تكون أكثر شمولاً وعمقاً واستمراريةً عما هي عليه الآن. فلا يقتصر التقويم على ما يقدم من محتوى تدريبي لمعرفة جودته وفاعليته فقط، وإنما يشمل الإدارة التدريبية، والعاملين فيها، والخدمات والتسهيلات التي توفرها، والمخرجات التي يتم حصدها في نهاية الأمر، في ضوء الكلفة والفاعلية. وقد قدمت التحولات التكنولوجية العديد من التسهيلات، كالبريد الإلكتروني، وعلى سبيل المثال تستطيع إدارة التدريب معرفة رد فعل المستفيدين من التدريب على استمارات التقويم، دون الحاجة إلى هدر الوقت في توزيعها في مكان وجودهم، ثم جمعها مرة أخرى.

---

[1] فريال محمود أمين ديباجة: دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم في محافظتي إربد وجرش (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٩٤م)، ص١٩.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

وجدت مسألة تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة اهتماماً واسعاً في الأدبيات التربوية العربية والأجنبية، غير أن الدراسات والأبحاث العربية التي تتناول إعداد أدوات لقياس فاعلية الإدارة المدرسية، تظل محدودة العدد، كما أنها تتمحور في معظمها حول ماهية الأدوار المتوقعة من المدير.

وتعددت الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهام وأدوار مديري المدارس بصفة عامة والتي تناولت التدريب التربوي أو مدير المدرسة الثانوية بصفة خاصة. وقد اختار الباحث عدداً منها بلغ مجمله (٣١) دراسة.

ونظراً لتباين المناحي التي شملتها هذه الدراسات، يكون من الأفضل عرضها مبوبة في قسمين، أحدهما لعرض الدراسات التي تناولت الكفايات الإدارية لمديري المدارس الثانوية، ومدى ممارستهم للسلوك الإداري التعليمي في تنفيذ وظائفهم التعليمية، والآخر لعرض الدراسات التي تناولت تحليل وتقويم البرامج التدريبية. وقام الباحث بتصنيف هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور هي: الدراسات السودانية، الدراسات العربية والدراسات الأجنبية. ثم قام بعرضها تصاعدياً حسب الترتيب الزمني لإجرائها بدءاً بالأقدم فالأحدث، تلا ذلك تعليق عام يوضح مدى الاستفادة منها، كما يوضح مدى علاقة هذه الدراسات بالدراسة الحالية.

الدراسات السودانية:

(أ) الدراسات التي تناولت السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة:

١) دراسة علي محمد عثمان (١٩٩٧م):[١]

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح المشاكل والمعوقات الإدارية والتربوية التي تواجه إدارات المدارس الثانوية الأكاديمية في ضوء سياسات اللامركزية في التعليم. وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي وطبقت على ٢٩٧ من مديري المدارس بالسودان. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١. لم يستطع معظم مديري المدارس الثانوية ممارسة كافة السلطات والصلاحيات الممنوحة لهم في ظل اللامركزية.
٢. ضعف الوعي بنظام اللامركزية لدى مديري المدارس الثانوية.

٢) دراسة الرشيد محمد صغير الحسين (١٩٩٨م):[٢]

هدفت الدراسة إلى إبراز الدور الذي يقوم به مدير المدرسة الثانوية، تجاه المجتمع المحلي في الوقت الراهن. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي. وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١. أن ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره تعد كافية بدرجة قليلة، بالنسبة لخدمات الجانب الثقافي والتربوي والصحي، وكافية بدرجة متوسطة بالنسبة للجانب الاجتماعي.
٢. عدم كفاية ممارسات المدير بالنسبة لخدمات الجانب الرياضي.
٣. ممارسات المدير بصفة عامة كافية بدرجة قليلة.

---

[١] علي محمد عثمان: الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية وسياسات اللامركزية في التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الخرطوم، ١٩٩٧م.

[٢] الرشيد محمد صغير الحسين: دور مدير المدرسة الثانوية في تنمية وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩٨م.

٣) دراسة أمين علي السلطان خريص (١٩٩٨م)[١].

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة المحويت لمهامهم، جيدة وعالية، ومنها المهام المتعلقة بالطالب والمعلم، وضعف الاهتمام بممارسة الدورات التدريبية، والتخطيط للعمل المدرسي، وضعف الاهتمام بالأنشطة اللاصفية، والناحية الصحية والجمالية.

٤) دراسة آدم اسحق حامد (٢٠٠٠م):[٢]

هدفت الدراسة إلى معرفة وجهة النظر المثالية لمدير المدرسة الثانوية تجاه وظائفه وأدواره، ومعرفة واقع الإدارة المدرسية من خلال الممارسة الفعلية لمدير المدرسة لوظائفه وأدواره. وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. وجود فارق بين وجهتي النظر المثالية، وواقع الممارسة الفعلية للوظائف والأدوار.
٢. أثر التدريب في استجابة النظرة المثالية.

٥) دراسة فتحية أحمد أحمداني (٢٠٠٠م):[٣]

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المشكلات الإدارية، التي تواجه إدارة التعليم الثانوي الأكاديمي بولاية الخرطوم، وعلى الأسلوب الإداري الذي تدار به

---

[١] أمين علي السلطان خريص: مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهامه كما يراها مديرو المدارس الثانوية في محافظة المحويت بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الجزيرة (حنتوب)، ١٩٩٨م.

[٢] آدم اسحق حامد: وظائف وأدوار مديري ومديرات المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية، ٢٠٠٠م.

[٣] فتحية أحمد أحمداني: إدارة التعليم الثانوي في ضوء الأساليب الإدارية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الخرطوم ، ٢٠٠٠م.

مؤسسات التعليم الثانوي، والأساليب الإدارية الحديثة التي تساهم في تطويرها وتحديثها. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التاريخي وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١) أن إدارة التعليم الثانوي الأكاديمي بولاية الخرطوم تتبع أسلوب الإدارة بالأهداف، إلا أنه يستند إلى أسس تقليدية، بسبب قلة الكوادر المؤهلة، وقلة الأجهزة والمعدات.

٢) أوضحت الدراسة أن إدارة التعليم الثانوي بولاية الخرطوم، تتبع أسلوب التخطيط قصير المدى، وهو يستند إلى العشوائية، ولا يستند إلى الأسس العلمية السليمة.

٦) دراسة محمد عبد الرؤوف ضيف الله (٢٠٠٠م):[١]

تناولت الدراسة تكلفة وتمويل التعليم العام في السودان، المشاكل والحلول، متناولاً الدراسة الاجتماعية والاقتصادية للسودان، وذلك لتأثيرها في تمويل التعليم العام ارتفاعاً وانخفاضاً، وتطور تكلفة وتمويل التعليم العام في السودان. وخلصت الدراسة إلى عدم كفاية الموارد المالية المخصصة من قبل الدولة في ميزانياتها العامة، لتسيير العملية التعليمية، مما دفع إدارات التعليم العام إلى البحث عن العون الشعبي والمساعدات الخارجية، وسد الفجوة بين ما تقدمه الدولة من مال وما يحتاج له التعليم العام، فكانت الرسوم والتبرعات المالية التي أنهكت الآباء وأولياء أمور التلاميذ مالياً والتي أدت لحرمان أبنائهم من التعليم.

٧) دراسة نهى مدثر مصطفى بحيري (٢٠٠٢م):[٢]

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر استخدام الوسائط المتعددة في التعليم الالكتروني على التحصيل الأكاديمي، لدى الطلاب، مقارنة باستخدام الوسائل التقليدية (المحاضرات وجها لوجه).

---

[١] محمد عبد الرؤوف ضيف الله: تكلفة وتمويل التعليم العام في السودان – المشاكل والحلول. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الخرطوم ، ٢٠٠٠م.

[٢] نهى مدثر مصطفى بحيري: كفاءة التعليم الالكتروني واستخدامات الوسائط المتعددة في التعليم عن بعد، دراسة تجريبية في مدرسة العلوم الإدارية بجامعة الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، ٢٠٠٢م.

اتبعت الدراسة التصميم التجريبي المقارن، وكانت المجموعة المستهدفة هم طلاب الدراسات العليا في مدرسة العلوم الإدارية بجامعة الخرطوم، برامج الأعمال الإدارية، حيث تم اختيار مجموعة الدراسة عشوائياً، وتم تقسيم مجموعة الدراسة إلى مجموعتين:

مجموعة ضابطة، تلقت المحاضرة بواسطة تقليدية، ومجموعة التجربة تلقت المحاضرة بواسطة الأسطوانة المرنة، مستحدثة فيها الوسائط المتعددة من صوت وحركة.

تم عقد اختبارين بعد التجربة الأولى والتجربة الثانية، لرصد وتقييم التحصيل الأكاديمي، باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS في التحليل، وكانت أهم النتائج: أن متوسط المجموعة الضابطة كان ٥,٥٢. ومتوسط مجموعة التجربة ٥,٦٠. للتجربة الأولى، ومتوسط المجموعة الضابطة ٤,٤٨. ومتوسط مجموعة التجربة ٤,٦٨. للتجربة الثانية. حيث لم توجد دالة إحصائية معنوية للفروق بين المجموعتين في التجربتين الأولى والثانية، مما يدل على إن استخدام الوسائل الحديثة في التعليم عن بعد، له نفس فاعلية الوسائل التقليدية في التعليم، بالإضافة إلى أنه تكمن فيه حلول لمشاكل التعليم التقليدي، أهمها القصور في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ملزم بإنهاء كم هائل من المعلومات لوقت محدد، مما لا يمكن بعض الدارسين متابعته بنفس السرعة.

٨) دراسة آمال محمد ابراهيم (٢٠٠٢م):[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها معلم التربية البدنية بمرحلة الأساس، وإعداد المعيار اللازم لتقويم أدائه على أساس الكفايات التعليمية، التي تم التوصل إليها، وتصميم برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لتدريب معلم التربية البدنية أثناء الخدمة. استخدم الباحث الاستبانة كأداة لتقويم الكفايات المذكورة طبقت على عينة مكونة من (١٩٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عمدية. وتم تحليلها بواسطة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

---

[١] آمال محمد إبراهيم: دراسة الكفايات التعليمية وتصميم برنامج مقترح لمعلمي التربية البدنية أثناء الخدمة بمرحلة الأساس. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، ٢٠٠٢م.

٩) دراسة هدية ميرغني عثمان الجلاد (٢٠٠٢م):[1]

هدفت الدراسة إلى معرفة وجهة النظر المثالية لمدير المدرسة الثانوية، تجاه وظائفه وأدواره، وأثر الأنماط الإدارية المختلفة على الطلاب، والمشكلات التي تواجه مدير المدرسة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وكانت النتائج كما يلي:

١. إن بعض المديرين يؤدون مهاماً ليست في مجال اختصاصهم، وهذا يؤدي إلى نتائج سالبة.
٢. عدم مشاركة بعض المديرين في التدريس، وعدم وجود اتصال وتفاعل بين المدير والطلاب.

(ب) الدراسات التي تناولت تحليل وتقويم البرامج التدريبية :

١٠) دراسة طاهر حامد الحاج محمد (١٩٩٨م):[2]

هدفت هذه الدراسة إلى توصيف الواقع الإداري التربوي التعليمي في اليمن، وإبراز العوامل والصعوبات التي أدت إلى ضعف مستوى الأداء ، ودراسة المعايير التي يتم في ضوئها تعيين القيادات الإدارية التربوية، والتعليمية بالترفيع أو الاختيار، ومدى كفاية برامج تأهيل وتدريب هذه القيادات.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في جمع وتحليل المعلومات من خلال استبانة مكونة من (١٦٨) مفردة موزعة على أربعة محاور. تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٣٣٠) قيادياً. وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١) غياب التوصيف الوظيفي للقيادات الإدارية والتربوية في وزارة التربية والتعليم وفروعها.

---

[1] هدية ميرغني عثمان الجلاد: الكفايات العلمية والتربوية لمدير المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الخرطوم، ٢٠٠٢م.

[2] طاهر محمد الحاج محمد: تحليل وتقويم القيادة الإدارية التربوية في اليمن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩٨م.

٢) الحدود الدنيا للمؤهلات العلمية لقيادات التربية لا تتناسب وطبيعة المهام الموكلة إليهم.
٣) قصور في اعداد الكوادر البشرية المؤهلة.
٤) لا تنطبق معايير اختيار القيادات إلا في حدودها الدنيا (أحياناً –نادراً) عدا معايير اختيار المعلمين الأوائل، وموجهي المواد، فإن درجة تطبيقها متحققة.

١١) دراسة محمود نهار عبد الرحمن (١٩٩٨م):[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم العلاقة بين دور مدير المدرسة، ودور المشرف التربوي في ضوء منطلقات التطوير التربوي في الأردن. وقد أجريت على عينة قوامها (٦٦٠) معلماً ومعلمةً، من أصل مجتمع الدراسة المؤلف من (٦٧٤٢) معلماً ومعلمة من مديريات التربية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة إربد، ممن يحملون مؤهلات علمية متنوعة، وسنوات خبرة مختلفة، بالإضافة إلى عينة من المعلمين المشاركين في منطلقات التطوير التربوي في الأردن.

استخدم الباحث في هذه الدراسة أداة قياس قام بتطويرها تتألف من (٥٦) فقرة تمثل أدوار مدير المدرسة والمشرف التربوي موزعة على سبعة مجالات هي: التخطيط، والمنهاج، والنمو المهني للمعلمين، والإدارة المدرسية، والإدارة الصفية، والعلاقات مع المجتمع المحلي، والتقويم.

وبالتحديد فإن الدراسة سعت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) هل هناك علاقة بين تقويم المعلم لدور مدير المدرسة وتقويمه لدور المشرف التربوي؟
٢) ما تقديرات المعلمين لكل من دور مدير المدرسة ودور المشرف التربوي؟
٣) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة الإحصائية (D:٠,٠٠١) لدور مدير المدرسة ودور المشرف التربوي؟

---

[١] محمود علي نهار عبد الرحمن: تحليل وتقويم العلاقة بين دور مدير المدرسة ودور المشرف التربوي في ضوء منطلقات التطوير التربوي في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩٨م.

وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

١) وجود علاقة ارتباطية إيجابية على مستوى الدلالة الإحصائية (D=0.001) بين دور مدير المدرسة ودور المشرف التربوي على مستوى مجالات الدراسة ككل وبمعامل ارتباط (٣٨٢٢٨, ٠).

٢) وجود تقديرات عالية من المعلمين لدور مدير المدرسة في مجالي الإدارة المدرسية، والعلاقات مع المجتمع المحلي، وبمتوسطات حسابية على التوالي (٣١, ٩٠)، (٣١, ١٩).

٣) وجود تقديرات عالية من المعلمين لدور المشرف التربوي في مجالي التقويم، والإدارة الصفية، وبمتوسطات حسابية على التوالي (٢٨, ٢٩)، (٢٣, ٢٩).

١٢) دراسة محمد عطا مدني (١٩٩٩م) بعنوان:[1]

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم حقيبة تعليمية (Instructional Package) حول بعض المفاهيم في مقرر الجغرافيا الطبيعية للصف الأول الثانوي، في ضوء المنظور القرآني، لتحسين وتطوير ذلك المقرر باستخدام واحدة من مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وهي الحقيبة التعليمية، كما تهدف هذه الدراسة أيضاً إلى قياس فاعلية الحقيبة التعليمية المعتمدة، على أسس التعلم الذاتي في استيعاب تلك المفاهيم من قبل الطلاب.

قام الباحث ببناء اختبار لقياس تحصيل المفاهيم عند طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال التجربة العملية التي أجراها، على مجموعة من المفحوصات بمدرسة الملك فهد الثانوية الخاصة بالخرطوم بحري. وقام الباحث بتصميم استبيان للمرجعية القرآنية، والمفاهيم الجغرافية، أدلى فيه مجموعة من الخبراء بآرائهم، حيث اتضح من خلال هذه الآراء مناسبة تلك المفاهيم للآيات القرآنية الكريمة التي اختارها الباحث، وقد اعتمد الباحث على نتائج هذا الاستبيان في تصميم حقيبته التعليمية. وتم عرض

---

[1] محمد عطا مدني: تصميم حقيبة تعليمية وإنتاجها حول بعض المفاهيم في الجغرافيا الطبيعية للصف الأول الثانوي – في ضوء آيات من القرآن الكريم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم كلية التربية، ١٩٩٩م.

الحقيبة على عدد من أساتذة التربية بالجامعات، والذين قاموا بتقييم الحقيبة التعليمية، وإثبات صلاحيتها الأكاديمية، والتربوية والفنية، كما استفتى الباحث الطلاب الذين طبقت عليهم تجربة الحقيبة، باستخدام استبيان خاص بذلك، أدلوا فيه بآرائهم في مدى مناسبة الحقيبة التعليمية لهم. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، لدراسة واقع المقرر – موضوع الدراسة - وتحديد أوجه القصور به، وذلك للعمل على تطويره وتحديثه، باستخدام الحقيبة التعليمية التعلمية. وفي ضوء الدراسة التحليلية للمقرر المعني وباتخاذ إجراءات وأدوات البحث، قام الباحث بتصميم وإنتاج حقيبة تعلمية، تعتمد على الأسس العملية لتقسيم الحقائب التربوية، للوفاء بحاجات طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا الطبيعية، في ضوء المنظور القرآني، واعتماداً على مبادئ وأسس التعلم الذاتي.

١٣) دراسة محمد سليمان نصر (٢٠٠٠م):[١]

قامت هذه الدراسة للتعرف على منهج تأهيل وتدريب معلمي مرحلة الأساس بالسودان، وقفاً على الجوانب السلبية والإيجابية في المنهج، وصولاً إلى اقتراح مشروع منهج يلبي الاحتياجات العلمية والمهنية لمعلمي مرحلة الأساس.

تكونت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من معلمي مرحلة الأساس، وطلاب كليات التربية بالجامعات المختلفة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من المعلمين والطلاب، إضافة إلى المقابلات التي تمت مع بعض الخبراء في التربية، وحللت البيانات عن طريق استخدام برنامج SPSS. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١) منهج تأهيل وتدريب معلمي مرحلة الأساس الحالي، يلبي المتطلبات التعليمية والتأهيلية للمعلمين إلى حدٍ ما.

٢) منهج تأهيل وتدريب معلمي مرحلة الأساس ليس له صلة بالأهداف التربوية في السودان.

---

[١] محمد سليمان نصر: منهج تدريب معلمي مرحلة الأساس في السودان – مقترح ورؤى مستقبلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، ٢٠٠٠م.

٣) لا يقوم منهج تأهيل وتدريب معلمي مرحلة الأساس على الأسس العلمية في وضع المنهج.

١٤) دراسة طه جميل الخرشة (٢٠٠٠م):[١]

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برامج تدريب مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، التي تضمنتها خطة تطوير الإدارة المدرسية (٩٧ – ٢٠٠٠م) من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم.

منهج الدراسة: الوصفي التاريخي. تكون مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالأردن والبالغ عددهم (٧٩٦) مديراً ومديرةً. واختيرت عينة البحث ١٠٪ من المجتمع الكلي. وتم تطبيق أداة مكونة من (٨٦) فقرة .وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١) إن درجة تقدير المديرين والمديرات لفاعلية برامج التدريب، كانت كبيرة في المجالات الآتية: أهداف البرامج التدريبية، العلاقات الإنسانية والتواصل، الدور الإشرافي، المواد التدريبية، النمو المهني، المدربون.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (دالة = ٥, ٠٪) بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لمدى فاعلية البرامج التدريبية، تعزى لمتغيرات الجنس/ الخبرة/ المؤهل العلمي من جانب، والتفاعل بين متغيرات الدراسة من جانب آخر.

١٥) دراسة محمود محي الدين المستريحي (٢٠٠١م):[٢]

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازم توافرها لدى معلمي مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وهدفت للتعرف على درجة أهمية هذه الكفايات، ودرجة ممارستها، والحاجة التدريبية إليها من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

---

[١] طه جميل الخرشة: تحليل وتقويم فاعلية برامج تدريب مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ٢٠٠٠م.

[٢] محمود محي الدين المستريحي: تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الأردن من خلال منحى الكفايات التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، ٢٠٠١م.

للمرحلة الثانوية ومشرفيهم. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من عينتين:

الأولى: من جميع مشرفي مبحث التربية الإسلامية في محافظة إربد والبالغ عددهم (١١) مشرفاً.

والثانية: من معلمي مبحث التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٢٠٠) معلماً من أصل (٣٩٣) معلما في محافظة إربد للعام الدراسي (٢٠٠٠/ ٢٠٠١م).

وقد طور الباحث استبانة واستخدمها كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة، والتي اشتملت على (١٠٦) كفاية تعليمية موزعة على عشرة مجالات، تقيس درجة أهمية الكفايات التعليمية، ودرجة ممارستها، ودرجة الحاجة التدريبية للمعلمين على هذه الكفايات، تحت سلم ثلاثي، وبعد التأكد من صدقها وثباتها. أسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج أهمها:

١) تحديد الكفايات التعليمية اللازم توافرها لدى معلم التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

٢) دلت التقديرات في تحديد أهمية الكفايات التعليمية للمعلمين، على أنها مهمة بدرجة كبيرة.

٣) دلت التقديرات في تحديد درجة ممارسة الكفايات التعليمية للمعلمين كانت بدرجة متوسطة.

٤) دلت التقديرات في تحديد درجة الحاجة التدريبية على الكفايات التعليمية للمعلمين كانت بدرجة متوسطة.

١٦) دراسة فوزية طه مهدي (٢٠٠١م):.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء دراسة تقويمية شاملة، لتجربة مرحلة تعليم الأساس في السودان ولاية الخرطوم، في عينة عشوائية من رؤساء ومشرفي محليات مرحلة

---

[1] فوزية طه مهدي خليل: دراسة تقويمية لواقع مرحلة الأساس في جمهورية السودان ولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الخرطوم، ٢٠٠١م.

تعليم الأساس ولاية الخرطوم، ومديري مدارس مرحلة تعليم الأساس، ومعلمي ومعلمات مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم، ومتخصصي المناهج بوزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم، وبعضاً من القيادات التربوية، وموجهي مناهج مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة مجتمعين (٤١٢). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. أهداف مرحلة تعليم الأساس في السودان تحقق الأهداف المنشودة من هذا النظام التعليمي الجديد، وذلك في حالة اكتمال كل المقومات، والمدخلات التعليمية المختلفة والمطلوبة، لتطبيق مرحلة تعليم الأساس، حيث توجد الآن بعض السلبيات المتمثلة في ازدحام الفصول، ونقص الكتاب المدرسي، ونقص المعلمين إعداداً وتدريباً.
٢. لم يتم تعميم التعليم وإلزاميته بالصورة المطلوبة.
٣. لم يستطع هذا النظام التعليمي القضاء على مشكلة الهدر التربوي، ولكنه حدّ منها إلى حدٍ ما.
٤. لا يفي الإنفاق والتمويل على هذا النظام التعليمي بالأعباء والحاجات والتكاليف، فقد ترك أمر التمويل للمحليات وكثيراً ما لاتمكنها ظروفها الاقتصادية، من الانفاق والتمويل اللازم، مما جعل هناك نقصاً وبنسب متفاوتة في المباني، والأثاثات، والكتب، والمدخلات التعليمية الأخرى، كما أن هذا النظام التعليمي الجديد أدى إلى زيادة تكلفة الوحدة التعليمية.
٥. المناهج الحالية تحقق فلسفة النظام التعليمي الجديد وأهدافه، فقد صممت وفق أهداف محددة المعالم من استراتيجية قومية شاملة، تتوازن فيها الاحتياجات القومية، وواضعو المناهج معظمهم ممن اشترك في وضع الاستراتيجية، وتحديد الأهداف العامة وهم من ذوي الخبرة المتميزة.
٦. لم يتم تأهيل وإعداد معلم مرحلة تعليم الأساس كما خطط له، فقد عاقته بعض الصعوبات، أهمها التكاليف المالية.

٧. تحتاج طرق التدريس السائدة في المدارس إلى بعض التعديل، لتلائم المنهج الجديد، ولن يتم هذا التعديل إلا بتدريب المعلمين الجدد، وإعادة تدريب القدامى.
٨. الإدارة التربوية الحالية لا تحقق أهداف الإصلاح التعليمي لمرحلة تعليم الأساس، وطريقة اختيارها تقليدية.
٩. الأساليب المتبعة الآن في تقويم التلاميذ تهتم اهتماماً كبيراً بالتحصيل فقط، ولا تهتم بالتشخيص والعلاج، واكتشاف المواهب لتحقيق جودة التعليم – هذا بلاشك يضيف سبباً من أسباب الهدر التربوي.

الدراسات العربية:

١٧) دراسة فريال محمود أمين ديباجة (١٩٩٤م):[١]

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقديرات مديري ومديرات المدارس، لمدى توافر مبادئ التدريب الفعال في برنامج تدريب المديرين في أثناء الخدمة، الذي أعدته وزارة التربية والتعليم في الأردن، كما هدفت إلى بيان أثر كل من الجنس، والمؤهلات العلمية لهؤلاء المديرين في تقديراتهم.وقد اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة التي طورتها الباحثة استناداً إلى الأدب التربوي السابق، كما استفادت من بعض الأدوات المستخدمة في تقويم البرامج التدريبية بشكل عام، تكونت الاستبانة من (٥٨) فقرة مصنفة ضمن ستة مجالات تربوية هي: التخطيط للبرنامج التدريبي، المحتوى، المدربون، الأساليب والأنشطة، بيئة التدريب، القياس والتقويم.

تكونت العينة المختارة من (١٨٦) مديراً ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. يرى مديرو ومديرات المدارس أن مبادئ التدريب الفعال قد توفرت في البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة، وأن أكثر هذه المجالات توافراً هي: المدربين، التخطيط للبرنامج وأهدافه، المحتوى التدريبي، الأساليب والأنشطة. أما أقل المجالات توفراً فكانت القياس والتقويم، وبيئة التدريب.

[١] فريال محمود أمين ديباجة: دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم في محافظتي إربد وجرش. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٤م.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (دالة = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمدى توفر مبادئ التدريب الفعال في البرنامج التدريبي تعزى للجنس، وكذلك للمؤهل العلمي على جميع مجالات المقياس، والمقياس الكلي باستثناء مجالي المدربين، والقياس والتقويم، حيث أعطى المديرين من ذوي المؤهل العلمي الأدنى بكلاريوس، دبلوم كلية مجتمع، دبلوم عالي وعلى الترتيب تقديرات أعلى من تقديرات ذوي المؤهل الأعلى ماجستير.

وخلصت الدراسة إلى أن لدى مديري المدارس ومديراتها تقديراً إيجابياً نحو مدى توافر المبادئ التربوية للتدريب الفعال، في البرنامج التدريبي الذي أنهوا متطلباته.

١٨) دراسة أمل عبد الفتاح (١٩٩٨م):[١]

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لنظام تدريبي عن بعد للمعلمين في أثناء الخدمة في مصر، من خلال الوقوف على النظام الحالي لتدريب المعلمين ومحاولات **تطويره في مصر. واستخدمت الباحثة أسلوب تحليل النظم، وكانت دراسة نظرية توصلت للنتائج الآتية:**

١. تفعيل دور اللجنة العليا للتدريب في تطوير السياسة العامة لتدريب المعلمين، وتحديد خطط العمل لوحدات قسم التدريب عن بعد.
٢. تطوير استراتيجيات تعاونية مع المؤسسات المحلية والعالمية، التي تعمل في مجال التعليم عن بعد، لاسيما التي تقدم تدريباً عن بعد للمعلمين في أثناء الخدمة، بما يحقق الاستفادة من مستحدثات العلم والتكنولوجيا، والخبرات العالمية في تقويم التدريب.
٣. تشجيع المتدربين للإلتحاق ببرامج التدريب عن بعد.
٤. الموازنة بين المواد النظرية في المحتوى التدريبي، وبين الجانب التطبيقي والمهارات المتعلقة به.

---

[١] أمل عبد الفتاح محمد: تصور لنظام تدريبي عن بعد لمعلمين أثناء الخدمة في ج.م.ع في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٩٨م.

٥. اختيـار معلمـين أكفـاء للعمـل مسـاعدين في الحلقـات التدريبيـة في المـدارس، وإعطاؤهم صلاحيات إدارة الوقت والأنشطة فيها، وتشجيعهم علـى اسـتخدام أساليب تدريبية متنوعة، مثل التدريب الضمني، تدريب المحاكاه، التدريب الموزع.

٦. استبدال نظام التدريب التقليدي للمعلمين في أثناء الخدمة بالتدريب عن بعد.

١٩) دراسة نعمان محمد صالح الموسوي (٢٠٠١م):.[١]

هـدفت الدراسـة إلى تطـوير صـيغة عربيـة لمقيـاس هـالينجر للسـلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة، والتحقق من صدق المقياس وثباته، والقدرة التمييزية لفقراته.

تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلمـاً ومعلمـة في المـدارس الثانويـة في دولـة البحرين.

وخلصت إلى أن الصيغة العربية لمقيـاس هـالينجر للسـلوك الإداري والتعليمـي لمدير المدرسة تتمتع بخصائص سيكومترية تجعلها أداة موثوقة، يمكن استخدامها لأغـراض تقويم أداء المدير، والمقارنـة بـين أداء مـديري المـدارس المختلفـة في كـل مقيـاس فرعـي، وبالتالي تشخيص مكامن القوة ومواطن الضعف في ممارسـاته الإداريـة، وتقـدير فاعليـة أدائه للوظائف، والمهام الإدارية الموكلة إليه في مختلف الدول العربية.

٢٠) دراسة سعد مبارك محمد البيشي (٢٠٠٣م):[٢]

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقق تكلفة المتدرب في برنـامج تـدريب مـديري المدارس، ومدى تحقيق البرنامج لأهدافه، ومعرفة أكثر الأهـداف أهميـة، والعمـل علـى زيادة فاعلية الأهداف التي تحققت بدرجة أقل من المتوسط. تبنت الدراسـة مـنهج تحليـل المنفعة، لمعرفة فاعلية برنامج التـدريب لتحقيـق أهدافـه، في ضـوء تكاليفـه. تكونـت أداة الدراسة من (٦٨) فقرة. وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

---

[١] نعمان محمد صالح الموسوي: الخصائص السيكومترية للصيغة العربية لمقياس هالينجر في الإدارة التعليمية. الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، سلسلة الحلقات الدراسية، الحلقة الخامسة، ط١، ٢٠٠١م، ص١٥٩-١٨٦.

[٢] سعد مبارك محمد البيشي: تحليل فاعلية برنامج تدريب مديري المدارس بكلية المعلمـين بأبهـا. رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ٢٠٠٣م.

١. أن تكلفة المتدرب في برنامج التدريب قد بلغت (١٤٠) ريالاً.
٢. أن البرنامج قد حقق أهدافه بدرجة متوسطة حوالي (٥٢, ٥).
٣. أن متوسط أهمية أهداف البرنامج للمتدربين بلغ (١٤, ٧).
٤. أن الهدفين الخامس والرابع هما أقل الأهداف تحققاً وفاعلية، من بين أهداف البرنامج الخمس.

٢١) دراسة عبد العزيز بن عبد الله العريني (٢٠٠٤م):[١]

هدفت الدراسة إلى تقويم دورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض، كما يراها المتدربون. استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي. وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته، تكونت من سبعة أجزاء، تمثل محاور الدراسة. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١. التحقق الكبير لأهداف الدورة من وجهة نظر المتدربين.
٢. وجود ارتباط كبير بين الوحدات التدريبية، وأهداف البرنامج.
٣. هناك تفاوت في مستويات المتدربين كما بينه المتدربون.
٤. هناك تركيز على الجانب النظري في بعض الوحدات التدريبية، وهذا ما يعارضه المتدربون.
٥. أهم الوحدات التدريبية في رأي المتدربين، وحدة مهارات الإدارة المدرسية.
٦. يرى المتدربون حذف وحدة محاضرات في التربية والتعليم.
٧. يرى المتدربون إضافة وحدة المناهج وطرق التدريس للبرنامج التدريبي.

٢٢) دراسة محمد حسن مصطفى أبوالرز (٢٠٠٥م):[٢]

هدفت الدراسة لتطوير برنامج تدريبي للسلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس الثانوية في الأردن، من خلال مدى ممارسة دورهم الإداري التعليمي، من وجهة

---

[١] عبد العزيز بن عبد الله العريني: دراسة تقويمية لدورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض. رسالة التربية وعلم النفس، العدد: ٢٣، الرياض، ٢٠٠٤م، ص١٨٣-٢٢٧.

[٢] محمد حسن مصطفى أبوالرز: تطوير برنامج تدريبي للسلوك الإداري التعليمي في المدارس الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، ٢٠٠٥م.

نظـر المـديرين أنفسـهم، والاحتياجـات التدريبيـة، والأسـس، والأهـداف، والمحتـوى، والأسـاليب التدريبيـة للبرنـامج التـدريبي المقـترح، لتنميـة ممارسـات السـلوك الإداري التعليمي للمديرين.

وللإجابة عن الأسئلة، تم استخدام مقياس هـالينجر للسـلوك الإداري التعليمـي النسخة العربية. وتشكلت عينة الدراسة من (٣١٤) مديراً ومديرة، تم اختيـارهم بطريقـة عشوائية طبقية.

وقد أظهرت النتـائج أن مـديري المـدارس ومـديراتها، يمارسـون بدرجـة عاليـة الممارسات المتعلقة بالمحافظة على النظام، وانتظام التعليم وطبيعته، والتأكيد على الأهداف المدرسية وصياغتها، والإعلام عنها.

وتحتاج ممارسات المديرين إلى تطوير في مجالات توفير الحوافز للمعلمـين، تطـوير المعايير الأكاديمية، تشجيع النمو المهني للمعلمين، توفير حوافز للطلبة، متابعة المدير لأمور المدرسة، ومتابعته لتحصيل الطلبة، تنسيق عملية تنفيذ المنهاج وتطويره، وبعـد الإشـراف على التعليم وتحسينه.

٢٣) دراسة عفاف صالح بن حمدي الياور (٢٠٠٥م):[١]

هدفت الدراسة إلى تقديم مقترح لنظام التدريب التربـوي، في ضـوء التحـولات المعاصرة. وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل النظم.

تكونت عدد عبارات الاستبانة (١٤٤) عبارة تضمنت البيانات الأساسـية، محـور مدخلات النظام، محور عمليات النظام، ومحور المخرجات. وتكونـت العينـة مـن (١٦٦) مفحوصاً، شمل خبراء التدريب في المملكة العربية السعودية، القيـادات العليـا في الإدارة العامة للتدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات (الرياض)، قيادات تعلـيم البنـات بمحافظة جدة، القائمات بالتدريب في إدارة تعلـيم البنـات بمحافظـة جـدة، المتـدربات في مركز التدريب العام من مختلف المستويات الوظيفية بإدارة تعليم البنات بمحافظة جدة.

---

[١] عفاف صالح بن حمـدي اليـاور: التـدريب التربـوي في ضـوء التحـولات المعاصـرة. رسـالة دكتـوراه منشورؤة، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٥.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

١. إن أكثر التحولات المعاصرة ارتباطاً بالتدريب التربوي، هي التحولات المعلوماتية، والتكنولوجية، والاقتصادية.

٢. أن أكثر صيغ التدريب المعاصر تتمثل في التدريب بالوسائط المتعددة، والتدريب الافتراضي، والتدريب المباشر (الإنترنت).

٣. أن الرؤية المستقبلية لنظام التدريب التربوي، تتطلب إعادة صياغة نظام التدريب المحلي، في ضوء التحولات المعاصرة، وصيغ التدريب المعاصر.

٤. حاجة نظام التدريب التربوي المحلي إلى أن يتكيف مع التحولات المعاصرة، لمواجهة التحديات المختلفة والتكيف معها.

٥. أن البدائل المقترحة لنظام التدريب المحلي، تمثلت في نظام التدريب الالكتروني، نظام التدريب التعاوني، نظام التدريب المفتوح.

٦. أن البديل الأمثل لنظام التدريب المحلي، هو نظام التدريب المفتوح.

٢٤) دراسة هاني محمود رشدي (٢٠٠٥م):[١]

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية، لتطوير كفاياتهم الإدارية، والتعرف على أثر المسمى الوظيفي (مدير مدرسة، معلم) على تقديرات العينة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للكفايات الإدارية.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات في ضوء قائمة الاحتياجات تكونت من (٣٣) هدفاً و(٣٣) موضوعاً تدريبياً.

وتألفت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً ومديرةً و(٦٠٠) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية.

---

[١] هاني محمود رشدي بني مصطفى: بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه منشورة، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

وتوصلت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي، يتناول (٤٩) موضوعاً تدريبياً بعضها في مجال المهارات الأدائية وبعضها في مجال الاتجاهات.

٢٥) دراسة حمد بن عائض عايش الرشيدي (٢٠٠٥م):[1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم، المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم، تحديد أهم جوانب القوة والضعف في هذه البرامج، والاستفادة منها عند تصميم برامج جديدة، الكشف عن المعوقات التي تواجه هذه البرامج، ومعرفة الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد مديري المدارس في مجال تقنية التعليم.

استخدمت الدراسة أداة الاستبانة المكونة من (٦٢) فقرة موزعة على مجالات: الكفايات، ملاءمة برامج التدريب، زمن البرنامج، معوقات تنفيذ البرنامج.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. أن درجة استجابة برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم للكفايات التدريبية بدرجة متوسطة.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تقنية التعليم للكفايات التدريبية للمتدربين، تعزى إلى طبيعة العمل لصالح وكلاء المدارس.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تقنية التعليم، تعزى لمتغيرات الدراسة.
٤. توجد صعوبات تواجه تنفيذ برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم.

[1] حمد بن عائض عايش الرشيدي: تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم في منطقة حائل التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ٢٠٠٥م .

٢٦) دراسة ملفي بن عبد الرحمن هادي العتيبي (٢٠٠٥م):[1]

هدفت الدراسة إلى: تقويم برنامج تدريب مديري المدارس المتوسطة والثانوية بكليات المعلمين، التعرف على اختلاف وجهات نظر مديري المدارس المتوسطة والثانوية، حول تقويم هذا البرنامج باختلاف متغيرات الدراسة، الوقوف على أهم المقترحات التي يرى المتدربون أنها سوف تسهم في تطوير هذا البرنامج. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال أداة مكونة من(٧٠) فقرة موزعة على محاور الدراسة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. أن واجبات المتدرب لم تكن واضحة بالشكل المطلوب لدى المتدربين قبل بدء التدريب.
٢. يتفق البرنامج التدريبي مع الحاجات المهنية والإدارية للمتدرب، ويرفع من قدراتهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
٣. يحتاج البرنامج التدريبي إلى فاعلية أكثر، لتحقيق الموازنة بين الجانب النظري والمهني.
٤. أن البرنامج يراعي الفروق الفردية بدرجة متوسطة مما ينعكس على المتدربين.
٥. يحقق البرنامج التدريبي زيادة في معرفة المتدربين للسياسة العامة في المملكة العربية السعودية.
٦. هنالك فروق فردية ذات دلالة إحصائية ،تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية، ولصالح المرحلة المتوسطة من جانب، ولمتغيرات سنوات الخبرة، ولصالح المديرين ذوي الخبرة الطويلة من جانب آخر. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي للمتدربين.

[1] ملفي بن عبد الرحمن هادي العتيسبي: تقويم برامج تدريب مديري المدارس المتوسطة والثانوية بكليات المعلمين في ضوء التدريب المستمر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ٢٠٠٥م.

الدراسات الأجنبية:

٢٧) دراسة شورت وسبنسر Short & Spencer (1990): [1]

استهدفت فحص طبيعة العلاقات القائمة بين تصورات الطلبة للبيئة الصفية، والقيادة التعليمية للمدير من منظور المدرسين، وأداء الطلبة في المدرسة. ولاستجلاء هذه العلاقات تم استخدام مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية، إلى جانب مقاييس أخرى في مجموعة من المدارس الثانوية بولاية ألاباما الأمريكية. وقد أثبتت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات المذكورة، كما أشار معلمو الصفوف التي أبرز فيها الطلبة روحاً تعاونية عالية، إلى مشاركة المديرين الفاعلة في الإشراف على المعلمين، وتقويم التعلم، وتوضيح الأهداف وسبل تحقيقها.

٢٨) سعى ماكنيل Macnil 1993: [2]

بدوره سعى إلى تحديد العلاقة بين تقدير المعلم للسلوك القيادي التعليمي لمدير مدرسته ومستوى رضاه الوظيفي. وقد أوضحت نتائج تطبيق مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية على (٩٠٢) معلماً ومعلمة كندية، وجود علاقة بين مستوى الرضا الوظيفي للمعلم، ودرجة تقديره لسلوك مدير مدرسته، كما تبين أن صياغة الأهداف التعليمية، والمحافظة على انتظام التعليم، ورؤية المدير وسعة اطلاعه على أمور المدرسة، هي أكثر العوامل القادرة على التنبؤ بدرجة الرضا الوظيفي للمعلم.

٢٩) شيبارد Sheppard (1993): [3]

من جانبه قام باستقصاء العلاقة بين سلوك المدير وبعض خصائص المدرسة الفعالة كالتزام المعلم، ومشاركته المهنية، والتجديد.

---

[1] Short, P,M, & Spencer, W, A, (1989). Principal Instructional Leadership. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (San Francisco ,CA) .

[2] Macneil, A, J, (1993) Principal Instructional Management and Itsretion to Teacher Jop Satisfaction. Dissertation Abstracts International A. 53 11, P3758.

[3] Sheppard, L, B, (1992) Astudy of The Relationship Among Instructional Leadership Behaviors of The School Principal and Selected of School –Level Characteristics. Dissertition Abstructed International , A, 5410g, P 3287.

وعلى أثـر تطبيـق مقيـاس هـالينجر علـى (٦٢٤) معلمـاً ومعلمـةً في المـدارس الابتدائية وجد الباحث علاقة موجبة دالـة إحصـائياً بـين سـلوك المـديرين، مـن ناحيـة، ومستوى التزام المعلمين بالنظام المدرسي، ودرجة مشاركتهم المهنيـة، ومسـتوى التجديـد في المدرسة، من ناحية أخرى.

٣٠) مايك (1991) Mike:[١]

وقد قام في دراسته بعنوان برامج التدريب الميداني في الإدارة التربوية بتوفير المعلومات العلمية والمرجعية عن تطوير وتنفيذ برامج التدريب الميداني في الجامعات والمناطق التعليمية، والمتدربين الميدانيين، والمشرفين، على أنشطة المتدربين الميدانيين، والمسئولون عن وضع سياسات لإقامة برامج التدريب الميداني في المناطق التعليمية .

أي توفير الإرشاد لإعداد وتنفيذ بـرامج تـدريب ميـداني فعالـة، وكـذا إدارتهـا وتقويمها.

٣١) دراسة أوليري (1996) Oleary:[٢]

هدفت إلى معرفة مـدى تطـور وتقـدم المعلمـين الـذين تـدربوا علـى اسـتخدام تكنولوجيا المعلومات (المستوى الأول)، في عمليـة التعلـيم والـتعلم. وذلـك مـن خـلال تحليل البرنامج التدريبي من حيث الأهداف والمحتوى والنتائج. اسـتخدم الباحـث المـنهج **الوصفي وتحليل المحتوى، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. وتوصل إلى النتائج الآتية:**

١. أن الدورات التدريبية للمعلمين في تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـال تمـنحهم الثقـة والمهارة، والفهم اللازم لاستخدام ذلك مع تلاميذهم.
٢. تساعد تكنولوجيا المعلومـات في تصـميم وتنفيـذ الـدروس، وتسـاهم في تغـيير دور المعلم من قائد ومسيطر للمعلومة، إلى قائد وموجه لها، ويجـب تـدريب المعلـم علـى اتجاهات التعلم الحديثة وتطوير دوره النوعي.

---

[١] Mike, M, & Milstein Bettye M, & Bobroff, L, (1991) Internship Programs In Educational Administration. A, Guide to Preparing Educational Leaders, Teachers College Press, New York and London, 1991.

[٢] Oleary, Robie (1997): Teacher Training on Information Technology at Primary Level: The Secet of Success.

تعليق على الدراسات السابقة:

وقد استخلص الباحث من خلال اطلاعه على هذه الدراسات عدة أمور منها:

١. أكدت معظم هذه الدراسات على أهمية التدريب، والاهتمام بإعداد وتطوير برامج التدريب، لضمان تأثيرها في المتدربين ومساعدتهم على القيام بأدوارهم على خير وجه.
٢. أكدت الدراسات أن التركيز على الكوادر والقيادات التربوية والمدرسية، وإعدادها وتدريبها، هو شرط أساسي لأية عملية إصلاح أو تطوير للأنظمة التربوية السائدة.
٣. أجمعت الدراسات على أهمية الدور المنوط بمدير المدرسة وبموقعه القيادي في إنجاح العملية التربوية، وضرورة إعداده وتأهيله ليدير المدرسة بطريقة فعالة، من أجل تحسين العملية التربوية وتطويرها.
٤. أظهرت بعض هذه الدراسات مدى أهمية استخدام مقياس هالينجر، في توفير بيانات يمكن الإفادة منها في تقويم أداء مدير المدرسة على المستويين الإداري والتعليمي، واتخاذ القرارات المناسبة في العملية التعليمية/ التعلمية.
٥. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على الطرق التي تناولت بها موضوع التدريب والتقويم بجوانبها المختلفة، في الدول التي أجريت فيها تلك الدراسات واقتراح الحلول المناسبة لمواجهتها، إضافة إلى التوصيات والمقترحات لتطوير أساليب التدريب والتقويم، لمواجهة ما يشهده عالمنا المعاصر من التطوير في كافة مناحي الحياة.
٦. وتتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها موضوع التدريب والتقويم وإن اختلفت في تحديد مجالات التدريب والتقويم، إضافة إلى أن هذه الدراسة اقترحت برنامجاً تدريبياً وطبقته على العينة المختارة.

وتتميز الدراسة الحالية للباحث عن الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

(١) عمل الباحث الوظيفي (مدير مدرسة) وتزامن الدراسة مع الإصلاحات والتجديدات التعليمية والتربوية التي تقوم بها وزارة التعليم العام في السودان لمواكبة التحولات المعاصرة.

(٢) إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية على باقي ولايات السودان، والاستفادة منها كأداة تقويمية للسلوك الإداري التعليمي للمديرين في المدارس الثانوية.

(٣) الدراسة الحالية تعد أول دراسة – على حد علم الباحث – تناولت تقويم أداء المديرين باستخدام مقياس هالينجر للسلوك الإداري التعليمي في السودان.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

هـدفت هـذه الدراسـة إلى تقـويم السـلوك الإداري التعليمـي لمـديري المـدارس الثانوية الحكومية، أثناء الخدمـة، بولايـة الخرطـوم، وفي ضـوء ذلـك هـدفت إلى تصـميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير السلوك الإداري للمديرين أثناء الخدمة، وتطبيقه على العينة المختارة، ومحاولة تقويمه.

وقد استخدم الباحث أداة قياس هـي صـيغة معربـة لمقيـاس هـالينجر للسـلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة، وذلك بعد ضبطه وتوطينه على البيئة السودانية.

ويتضمن هذا الفصل منهج ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والأداة المستخدمة، والمعالجات الإحصائية، والبرنامج التدريبي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للمجموعة الواحدة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مديري، ومديرات المدارس الثانوية، الحكومية، بولايـة الخرطوم، للعـام الدراسـي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م. واختـار الباحـث ولايـة الخرطـوم كإطـار مكاني لدراسته، باعتبار أنَّ الخرطوم أكبر مركز ثقل تعليمي بالسودان، وتشتمل مدارسها على نحو (٣٠٪) من النسبة الكلية للطلاب والطالبـات بالمرحلـة الثانويـة علـى مسـتوى القطر.

وقد بلغ عدد مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بولاية الخرطوم، طبقـاً للإحصاءات التربويـة لـوزارة التربيـة، للعـام الدراسـي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م (٣٥٥) مـديراً ومديرةً[١].

---

[١] الكتيب الإحصائي الصادر من وزارة التربية ولاية الخرطوم للعام ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م – إدارة التخطيط التربوي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مديري، ومديرات المدارس الثانوية، الحكومية، بولاية الخرطوم، والبالغ عددهم (٦٧) مديراً ومديرةً. وتمثل هذه النسبة (٢٠٪) من المجتمع الأصلي للدراسة. وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. حيث قام الباحث بالتنسيق مع مدير عام وزارة التربية السودانية لاختيار هذه العينة، وتمت موافقة الوزارة على مقترح برنامج الدورة التدريبية المصممة من قبل الباحث.

والجدول التالي يوضح توزيع مديري ومديرات المدارس الثانوية، الحكومية، حسب محليات ولاية الخرطوم، حسب الجنس.

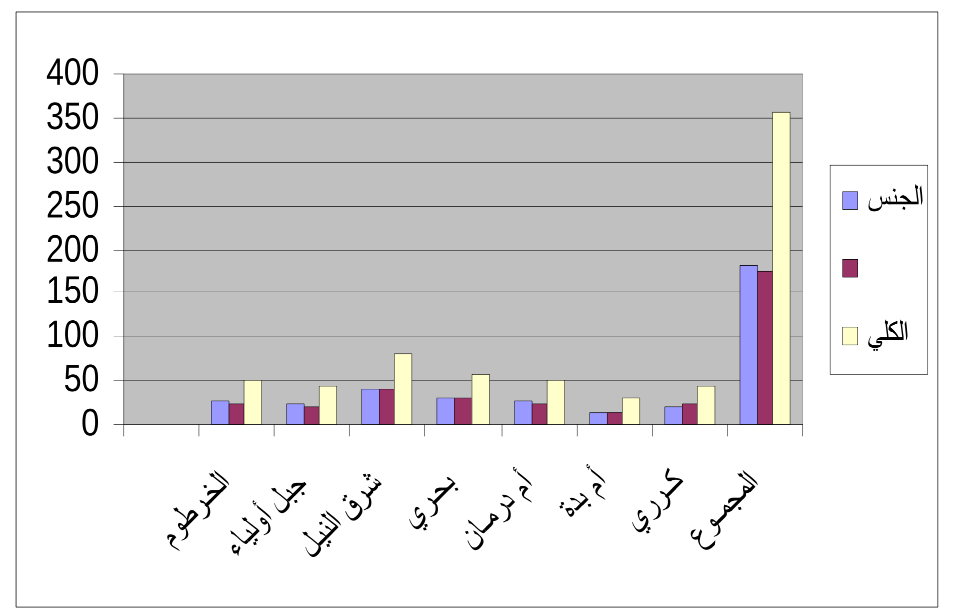
جدول رقم (٤- ١)

يوضح مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بولاية الخرطوم

المحلية	الجنس		الكلي
	مديرين	مديرات	
الخرطوم	٢٧	٢٤	٥١
جبل أولياء	٢٢	٢١	٤٣
شرق النيل	٤١	٤٠	٨١
بحري	٢٩	٢٩	٥٨
أم درمان	٢٦	٢٤	٥٠
أم بدة	١٥	١٤	٢٩
كرري	٢١	٢٢	٤٣
المجموع	**١٨١**	**١٧٤**	**٣٥٥**

شكل (٤-١)

يوضح مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بولاية الخرطوم



والجداول الآتية توضح خصائص العينة المختارة لتطبيق الدراسة :

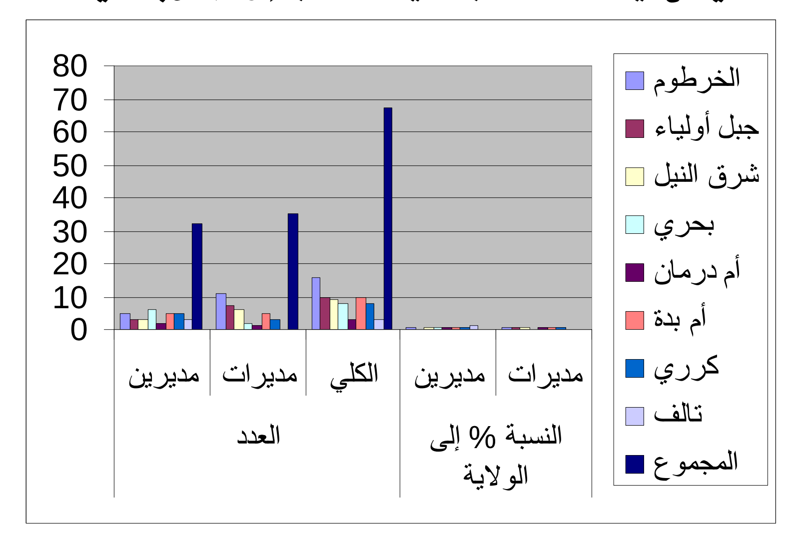
جدول رقم (٤- ٢)

يوضح عينة الدراسة حسب المحليات، والنسبة إلى الجنس بالولاية

المحلية	العدد			النسبة ٪ إلى الولاية	
	مديرين	مديرات	الكلي	مديرين	مديرات
الخرطوم	٥	١١	١٦	٪٣١,٢٥	٪٦٨,٧٥
جبل أولياء	٣	٧	١٠	٪٣٠	٪٧٠
شرق النيل	٣	٦	٩	٪٣٣,٣	٪٦٦,٧
بحري	٦	٢	٨	٪٧٥	٪٢٥
أم درمان	٢	١	٣	٪٦٦,٦	٪٣٣,٤
أم بدة	٥	٥	١٠	٪٥٠	٪٥٠
كرري	٥	٣	٨	٪٦٢,٥	٪٣٧,٥
تالف	٣	-	٣	٪١٠٠	٪٠
المجموع	٣٢	٣٥	٦٧	٪١٦	٪٢٤,١

شكل رقم (٤- ٢)

يوضح عينة الدراسة حسب المحليات، والنسبة إلى الجنس بالولاية



جدول رقم (٤- ٣)

يوضح عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	العدد		
	مديرين	مديرات	الكلي
دبلوم وسيط	-	١	١
بكلاريوس	١٠	١٢	٢٤
بكلاريوس+دبلوم عالي	١٠	١٧	٢٩
ماجستير	٥	٧	١٢
دكتوراه	١	٤	٥
المجموع	**٢٦**	**٤١**	**٦٧**

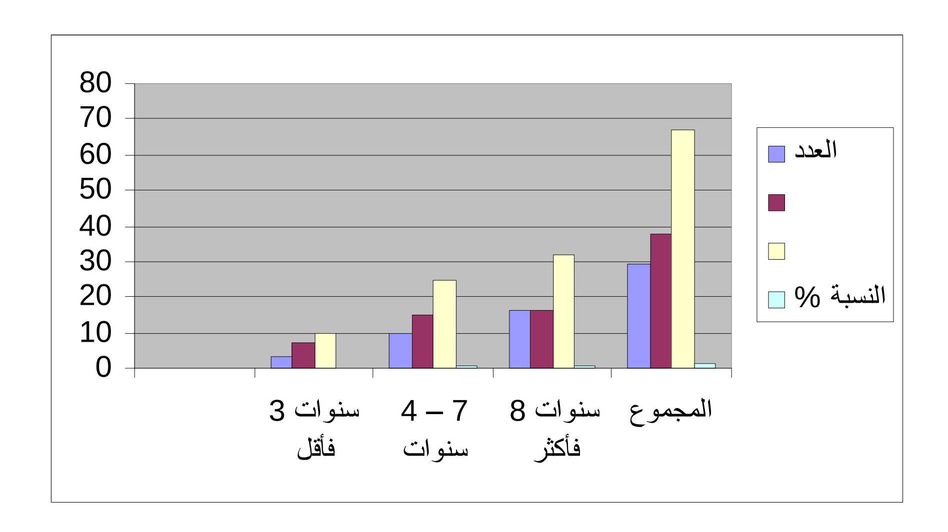
جدول رقم (٤- ٤)

يوضح العينة وفق الخبرة الإدارية

الخبرة الإدارية	العدد			النسبة ٪
	مديرين	مديرات	الكلي	
٣ سنوات فأقل	٣	٧	١٠	٪١٤,٩٣
٤ – ٧ سنوات	١٠	١٥	٢٥	٪٣٧,٣١
٨ سنوات فأكثر	١٦	١٦	٣٢	٪٤٧,٧٦
المجموع	٢٩	٣٨	٦٧	٪١٠٠

شكل رقم (٤- ٣)

يوضح العينة وفق الخبرة الإدارية



أداة الدراسة :

فيما يلي نقدم عرضاً مفصلاً للخطوات التي اتبعها الباحث في تحديد واختيار أداة الدراسة :

١. بعد الاطلاع على العديد من الكتب، والبحوث، والدراسات ذات العلاقة بمجال الإدارة المدرسية، وأدوات القياس المختلفة.

٢. وقع اختيار الباحث على مقياس السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة Principal Instructional Managment Rating (PIMR) الذي وضعه الأمريكي فيليب هالينجر (Hallinger 1983)[1] من بين الأدوات الأخرى. والذي يعد من أشهر الأدوات موضوعية ودقة، وتهدف للوقوف على السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة، كقائد تعليمي في مدرسته، وتصف سلوك المدير القيادي التعليمي في عدة مجالات هامة: كصياغة الأهداف، والإشراف والتقويم، وتنسيق المنهاج، وحوافز المعلمين، والنمو المهني، وغيرها. وقد استخدم المقياس – ولا يزال يستخدم – في العديد من الدراسات ذات الصلة بالإدارة التعليمية.

استخدم المقياس الباحثان يوسف سوالمة ويحيى شديفات في كتابهما: الخصائص السيكومترية لصورة أردنية مقبولة عن مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية[2]. وقاما بترجمة عبارات المقياس إلى اللغة العربية بصورة مستقلة مبدئياً.

أما نعمان محمد صالح الموسوي في دراسته: الخصائص السيكومترية للصيغة العربية لمقياس هالينجر في الإدارة التعليمية[3]. فقد قام بترجمة عبارات المقياس إلى

---

[1] Hallinger, P. J, (1983) Assessing the instructional managment behavior of principals. Unpublished Doctoral Dissertition. School of Education, Stanford University, Stanford.

[2] يوسف سوالمة ويحيى شديفات: الخصائص السيكومترية لصورة أردنية مقبولة عن مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية، أبحاث اليرموك، مجلد ١١، العدد٤، ١٩٩٥م، ص٩-١٤٢.

[3] نعمان محمد صالح الموسوي، أستاذ مشارك، قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة البحرين: الخصائص السيكومترية للصيغة العربية لمقياس هالينجر في الإدارة التعليمية، مجلة الإدارة التربوية في البلدان العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

اللغة العربية بواسطة أحد أساتذة اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين، وقام بالتأكد من صحة تعريب الأداة، وسلامتها اللغوية عبر عدة خطوات واختبارات.

كما اعتمدت الكثير من الدول العربية، الصيغة العربية لمقياس هالينجر لقياس فاعلية أداء مدير المدرسة.

٣. قام الباحث بعرض الصيغة العربية لمقياس هالينجر، والمكونة من (٨٠) عبارة على خبراء ومحكمين، بغرض ضبط عباراتها التي تصف الأداء المطلوب لمدير المدرسة الثانوية، وبغرض تطويرها وتوطينها على البيئة السودانية. وبعد ملاحظات الخبراء قام الباحث بتعديل الفقرات، فأصبحت الأداة بشكلها النهائي تحتوي على (٨٥) عبارة، كما هو موضح في ملحق في نهاية البحث.

الجزء الأول من الأداة وهو الصفحة الأولى، اشتمل على تعليمات للذين ستطبق عليهم الأداة، تضمنت هدف البحث، وكيفية الإجابة عن الفقرات التي تحويها الأداة، مع مثال توضيحي لذلك، فضلاً عن معلومات عامة عن المستجيب.

أما الجزء الثاني فيتكون من إحدى عشرة مهمة مختلفة في الإدارة التعليمية، موزعة على (٨٥) عبارة، تقيس سلوك مدير المدرسة، وتعبر عن ما هو متوقع منه، ويمكن ملاحظته وقياسه.

ولقياس درجات الأداة، تم وضع (خمس) بدائل أمام كل فقرة من فقرات الأداة هي: (دائماً – كثيراً – أحياناً – نادراً – أبداً) وقد أعطيت الفقرات في جميع المجالات أوزان متساوية، على مقياس متدرج من نوع ليكرت Likert ذي الخمس درجات (٥-٤-٣-٢-١) أشارت إلى مدى توافر المبادئ التربوية في الممارسة السلوكية لمدير المدرسة الثانوية. وقد أعطى الباحث كل بديل درجة محددة للممارسة على النحو الآتي: ((دائماً(٥) – كثيراً(٤) – أحياناً(٣) – نادراً(٢) – أبداً(١))، واعتمد الباحث معيار الوسط المرجح، فإذا كانت درجة قوة الفقرة تفوق الوسط (٣) فإنها تعطي مؤشراً في توافر المبادئ التربوية في الممارسة السلوكية لمدير المدرسة، أما إذا كانت أقل من الوسط فلا تعطي مؤشراً في ذلك.

وقد توخى الباحث في تصميم الأداة، دراسة أثر المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

١. **المتغيرات المستقلة:** وتشمل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.
٢. **المتغير التابع:** وهو مدى توافر المبادئ التربوية في الممارسة السلوكية للمدير، من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة، ومن قياسها لما وضعت من أجله، وكذلك شمولها وسلامتها من الناحية اللغوية، تم عرضها على لجنة من خبراء ومحكمين مؤلفة من:

١. (٢٠) مدير مدرسة ثانوية.
٢. (١٢) من أساتذة الجامعات السودانية.
٣. (٦) مسئولين في وزارة التربية والتعليم السودانية.
٤. أعضاء مكتب التطوير التربوي بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص (مدارس القبس).

وقد طلب منهم الآتي:

١. تقرير مدى صلاحية كل فقرة لقياس أداء مدير المدرسة الثانوية.
٢. تعديل الفقرات التي تحتاج إلى تعديل.
٣. حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من الفقرات.
٤. إبدء أية مقترحات تجعل أداة القياس أكثر موضوعية.

وقد حللت إجابات الخبراء باستخدام النسبة المئوية لاختيار الفقرات التي ينبغي أن تحتويها الأداة، إذ عدت كل فقرة تحصل على اتفاق (٨٠٪فأكثر) من الخبراء صالحة لأن تقيس أداء مدير المدرسة الثانوية.

نتيجة لذلك تم استبعاد فقرة واحدة وهي: (يشارك في الاجتماعات التي تهدف إلى اختيار أو تعديل المواد التعليمية)، وذلك لأن قوانين الوزارة في السودان لا تسمح للمديرين باختيار المواد التعليمية أو تعديلها، حيث أن ذلك من اختصاصات المركز

القومي للمناهج والبحث التربوي. وعدلت الفقرة التي تقول (يعتمد على نتائج الاختبارات المدرسية في اتخاذ قرارات تتعلق بالمنهاج) والتعديل (قرارات تتعلق بتحسين تنفيذ المنهاج). وإضافة (٦) فقرات بإدخال بعض المفاهيم الحديثة في التربية كالجودة، **والتقنية، وبعض الأساليب الإدارية الحديثة في التربية:**

(١) يحدد أهدافاً لتحقيق سياسة الجودة في المدرسة.

(٢) يستفسر وقتياً عن أسباب تغيب الطلاب وتأخرهم في الوصول إلى المدرسة.

(٣) يعالج أسباب تغيب الطلاب وتأخرهم في الوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد.

(٤) يؤكد على إكساب سلوك القيادة لدى الطلاب.

(٥) يعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية مع منسوبي المدرسة.

(٦) يشجع المعلمين على استخدام التقنية في التدريس.

وقد شكلت آراء المحكمين دلالة صدق كافية للأداة، وبهذا أصبحت الأداة صالحة للبحث.

ثبات الأداة:

وهو يعني الحصول على نتائج متشابهة أو ثابتة في حالة تقديم اختبار لعينة مرتين.

من أجل إعطاء صورة عن ثبات الأداة، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة جزئية مكونة من (٢٠) مديراً من مجتمع الدراسة الكلي، وذلك للتأكد من وضوح التعليمات، وسهولة الإجابة على فقرات الأداة. وبعد أسبوعين تم تطبيق الأداة على العينة نفسها مرة ثانية.

ولقياس ثبات الاستبانة استخدمت معادلة ألفا كورنباخ للمقياس ككل، ولكل محور من المحاور على حده، ولكل من درجة الأهمية ودرجة الممارسة، أما ما يتصل بجمع معلومات المبحوثين وتطبيق المقياس عليهم فسيرد في الفقرة ٤ -١٠ (محور التقويم) لاحقاً في هذا الفصل، كما هو موضح فى الجدول التالي.

جدول رقم (٤- ٥) حساب ثبات محاور المقياس

المحور	المقياس	المحور	عدد الفقرات	الثبات (ألفا)
كلي	درجة الأهمية	السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس الثانوية (المقياس ككل)	٨٥	٠,٩٧٧٤
	درجة الممارسة	السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس الثانوية (المقياس ككل)	٨٥	٠,٩٧٢٣
الأول	درجة الأهمية	صياغة أهداف المدرسة	٨	٠,٧٥٥٤
	درجة الممارسة	صياغة أهداف المدرسة	٨	٠,٧١٤٩
الثاني	درجة الأهمية	الاعلام عن الأهداف المدرسية والتأكيد عليها	٦	٠,٧٢٢٨
	درجة الممارسة	الاعلام عن الأهداف المدرسية والتأكيد عليها	٦	٠,٦٩٠٦
الثالث	درجة الأهمية	الإشراف على التعليم وتقويمه	١٣	٠,٨٣٢٧
	درجة الممارسة	الإشراف على التعليم وتقويمه	١٣	٠,٨٧٤٠
الرابع	درجة الأهمية	تنسيق المنهاج	٩	٠,٨١٦٣
	درجة الممارسة	تنسيق المنهاج	٩	٠,٨١٣٨
الخامس	درجة الأهمية	متابعة تحصيل الطلبة	٧	٠,٨٦٧٩
	درجة الممارسة	متابعة تحصيل الطلبة	٧	٠,٨٥٠١
السادس	درجة الأهمية	المحافظة على انتظام التعليم	٩	٠,٧٢٨٨
	درجة الممارسة	المحافظة على انتظام التعليم	٩	٠,٧٤٦٨

السابع	درجة الأهمية	إطلاعه على أمر المدرسة	٦	٠,٨١٥٦
	درجة الممارسة	إطلاعه على أمر المدرسة	٦	٠,٨١٠١
الثامن	درجة الأهمية	توفير الحوافز للمعلمين	٥	٠,٧٧٤١
	درجة الممارسة	توفير الحوافز للمعلمين	٥	٠,٧٨١٥
التاسع	درجة الأهمية	تشجيع النمو المهنى وتحسين التعلم	١٠	٠,٨٩٤٥
	درجة الممارسة	تشجيع النمو المهنى وتحسين التعلم	١٠	٠,٨٩٤٥
العاشر	درجة الأهمية	تطوير المعايير الأكاديمية	٦	٠,٧٩٩٠
	درجة الممارسة	تطوير المعايير الأكاديمية	٦	٠,٧٨٥٤
الحادى عشر	درجة الأهمية	توفير حوافز للمتعلمين	٦	٠,٨٥٣٢
	درجة الممارسة	توفير حوافز للمتعلمين	٦	٠,٨٧٦٢

المعالجة الإحصائية:

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بواسطة جهاز الحاسب الآلي، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية وفيما يلي الأساليب:

١- الوسط الحسابي (يشير الوسط الحسابي إلى مدي تمركز البيانات نحو قيمة معينة ويساوى مجموع القيم مقسوماً على عددها).[١]

[١] سعد زغلول بشير: دليلك الى البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار العاشر المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، جمهورية العراق، ٢٠٠٣، ص٧٤.

٢- الانحراف المعياري (يشير إلى مدى تشتت البيانات عن بعضها ويساوي مجموع مربعات انحرافات القيم مقسوماً على عددها).[١]

٣- ألفا كورنباخ (معادلة تستخدم لقياس صدق الاستبانة).[٢]

٤- اختبار (ت) لعينة واحدة (يستخدم هذا الإختبار فى إكتشاف وجود فرق معنوي لمتوسط المجتمع الذى سحبت عنه العينة عن قيمة ثابتة).[٣]

٥- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (يستخدم هذا الاختبار لاكتشاف معنوية الفروق بين متوسطي متغيرين لمجموعة (عينة) واحدة حيث تكون مشاهدات العينة على هيئة أزواج، مثل الإختبار القبلى والبعدى لمجموعة واحدة).[٤]

٦- تحليل التباين الأحادى (يستخدم عند ما يكون للمتغير المستقل أكثر من مستويين، ويكون المتغير التابع فتري، ويعتمد على الفائية التي تساوي متوسط مجموع المربعات بين المجموعات مقسوماً على متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات).[٥]

٧- معامل الارتباط يقيس درجة ونوع العلاقة بين المتغيرات.[٦]

---

[١] المصدر السابق نفسه، ص ٧٨.

[٢] المصدر السابق نفسه، ص ١٠٠.

[٣] المصدر السابق نفسه، ص ١١٩

[٤] المصدر السابق نفسه، ص ١٢٤.

[٥] صلاح الدين محمود: الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارمترية واللابارمترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٢٩١.

[٦] المصدر السابق نفسه، ص

النسب المئوية للمتغيرات الأساسية

جدول رقم (٤- ٦)

يوضح توزيع العينة حسب المحلية

البيـــــان	التكرار	النسبة٪	النسبة الفعلية٪
الخرطوم	١٦	٢٣,٩	٢٥,٠
جبل أولياء	١٠	١٤,٩	١٥,٦
بحرى	٨	١١,٩	١٢,٥
شرق النيل	٩	١٣,٤	١٤,١
أم درمان	٣	٤,٥	٤,٧
كررى	٨	١١,٩	١٢,٥
أمبدة	١٠	١٤,٩	١٥,٦
المجموع	**٦٤**	**٩٥,٥**	**١٠٠,٠**
المفقود	**٣**	**٤,٥**	
المجموع	**٦٧**	**١٠٠,٠**	

من الجدول أعلاه يتضح أن أعلى نسبة من المبحوثين محلية الخرطوم بنسبة بلغت ٢٣,٩٪ وأدناها من محلية امدرمان ٤,٥٪.

جدول رقم (٤- ٧)

يوضح توزيع العينة حسب عدد سنوات الخبرة

(أ)

البيـــــان	التكرار	النسبة الفعلية	النسبة التراكمية
ثلاث سنوات فأقل	١٠	١٤,٩	١٤,٩
٤-٧ سنوات	٢٧	٤٠,٣	٤٠,٣
٨ سنوات فأكثر	٣٠	٤٤,٨	٤٤,٨
المجموع	**٦٧**	**١٠٠٪**	**١٠٠٪**

(ب)

البيان	التكرار	النسبة الفعلية	النسبة التراكمية
أربع سنوات فأكثر	٥٧	٨٥,١٪	٨٥,١٪

من الجدول أعلاه والذي يوضح عدد سنوات الخبرة فى الوظيفة الحالية يلاحظ أن غالبية المبحوثين من الذين بلغت خبراتهم (٨) سنوات فأكثر بنسبة ٤٤,٨٪، بينما كانت نسبة الذين خبراتهم من ٤-٧ سنوات ٤٠,٣٪. بينما أقل نسبة كانت ١٤,٩٪ للذين خبراتهم ثلاث سنوات فأقل. مما يوضح أن غالبية المبحوثين كانوا من ذوي الخبرات الكبيرة نسبياً أي بنسبة تراكمية تفوق ٨٥٪.

من الجدول أعلاه الذي يوضح المؤهل العلمي يلاحظ أن غالبية المبحوثين من الذين يحملون مؤهل بكالريوس ودبلوم تربية بنسبة ٤٠,٣٪ كأعلى نسبة، بيمنا جاءت نسبة الذين يحملون مؤهل دبلوم وسيط ١,٥٪ كأدنى نسبة. أى أن غالبية مديري المدارس من حملة البكالوريوس فما فوق بنسبة تراكمية بلغت ٩٨,٥٪.

وتجدر الإشارة إلى أن التوظيف في المرحلة الثانوية يتم بناءً على الحصول على درجة البكالوريوس من كليات التربية، أو كليات الدراسات النظرية، كما يستثنى في التعيين حملة الدبلوم الوسيط في بعض المواد.

درجة المقياس:

إن المتوسط الحسابي لكل من مقياس درجة الأهمية ودرجة الممارسة يساوي (٢٥٥) والدرجة الكاملة للمقياس هى عبارة عن حاصل ضرب (٥) درجات فى (٨٥) عبارة، وتساوي (٤٢٥) درجة. لأن أى مقياس منها درجة عبارته (٥) درجات والوسط الحسابي للعبارة هو (٣) درجات، ومتوسط درجات المقياس (٢٥٥) درجة.

المقترح للتدريب:

وهو إضافة أداة أخرى للتطوير، وهي تـدريس البرنـامج نظريـاً، وعمليـاً بإقامـة الورشة التدريبية. اشـتمل البرنـامج التـدريبي علـى أربـع محـاور هـي التصـميم، التنفيـذ والمتابعة، التقويم والتغذية الراجعة.

محور التصميم:

قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي في السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسـة، وتمت مراجعته من قبل خبراء في التدريب، واعتمد من مكتب التدريب في وزارة التربيـة، وذلك بغرض تقييم الأثر والنتائج التي ستحدثها في المبحوثين.

أهداف البرنامج:

ارتكز البرنامج على أهداف محددة منها:

١. زيادة وعي مديري المدارس الثانوية بأهمية الدور القيادي في إدارة المدارس.
٢. تزويد المديرين بأساليب حفز العاملين على العمل، ورفع الروح المعنوية لديهم.
٣. رفع كفاية المديرين في مجال الإشراف على سير عملية التدريس.
٤. إكساب المديرين المهـارات اللازمـة لمتابعـة تنفيـذ المنـاهج الدراسـية، وإغنائهـا، وتطويرها.
٥. رفع كفاية المديرين في مجال التعاون بين المؤسسات التربوية والمجتمع المحلي.
٦. إكساب المديرين أساسيات المدرسة الحديثة.

المتدربون: هم العينة المختارة (٦٧) مديراً ومديرةً.

أساليب تدريب البرنامج: هي المحاضرات، المناقشة، الحوار، الورش التدريبية، العصف الذهني، الندوات، والتدريب الذاتي.

المحتوى: تم إعداد خمس عشر مادة تدريبية، اقتباساً من الإطار النظري لدراسة الباحث، ومن محاور الاستبانة، وتضمنت المواضيع الآتية: مفهوم القيادة، الإشراف على عملية التعليم والتعلم، المناهج الدراسية، المعايير الأكاديمية ومؤشرات الأداء، النمو المهني،

التعاون مع المجتمع المحلي، الأنشطة اللاصفية، العلاقات الإنسانية، التخطيط الاستراتيجي، التعلم الذاتي، التقنية، الجودة، الإبداع، المدير كمشرف تربوي مقيم، والقيم التربوية.

المدربون: استعان الباحث بمدربين متخصصين في الإدارة، ومدربين متخصصين في الإشراف التربوي، ومسئولين في وزارة التربية، واختصاصيي تربية عامة ومديري مدارس متميزين.

مدة وزمن البرنامج: حدد الباحث مدة البرنامج بعام دراسي كامل ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م في ولاية الخرطوم. وزمن البرنامج (٣٥) ساعة تدريبية موزعة على أربع فترات كالآتي:

١. الدورة التدريبية الأولى، واشتملت على (٢٠) ساعة تدريبية، وكانت في بداية الفصل الدراسي الأول من يوم ١٦ حتى ١٩/ ٦/ ٢٠٠٧م.
٢. الورشة التدريبية الثانية، مدتها (٥) ساعات تدريبية، وكان ذلك في يوم ٦/ ٩/ ٢٠٠٧م.
٣. الورشة التدريبية الثالثة، مدتها (٥) ساعات تدريبية أيضاً، وكان في يوم ٦/ ١٢/ ٢٠٠٧م.
٤. ورشة القياس النهائي (٥) ساعات تدريبية وكان في يوم ١/ ٢/ ٢٠٠٨م.

محور التنفيذ والمتابعة:

تكون الجهاز الإداري لبرنامج الدورة بتعاون بين منسق من قبل الباحث، ومسئولي التدريب بالمرحلة الثانوية، ومنسقية تدريب المحليات بولاية الخرطوم. وأنجز ما يلي:

١- جهز قاعة تدريبية بمواصفات ممتازة لإقامة البرنامج.
٢- وفّر حقيبة تدريبية تحوي ملزمة بالمواد المقدمة، والمستلزمات الأخرى.
٣- اضطلع بالخدمات المصاحبة بصورة منتظمة، الترحيل، الوجبات ونحوها.
٤- أعدّ الحوافز: شهادة لكل متدرب، مكافأة مالية تشجيعية، تقديم خطاب شكر لكل متدرب وغيرها، وقد قام الباحث بالآتي:

أ) نفذ زيارات ميدانية لعدد (١٠) مدارس التقى بالمعلمين والطلاب وإدارة المدارس، ليرى أثر البرنامج ميدانياً.

ب) أجرى اتصالات هاتفية بغرض المتابعة الميدانية مع عدد من المتدربين بلغت (٥٠٪) من أفراد العينة عشوائياً، وتركزت على المعوقات، ومتابعة التغذية للبرنامج.

ج) شارك في اجتماعين رسميين لوزارة التربية بولاية الخرطوم بخصوص متابعة تنفيذ هذه الدورة التدريبية للعينة المختارة.

محور التقويم:

(أ) القياس القبلي: تم قياس قبل بداية الدورة عبر توزيع استبانة القياس للمتدربين، كما تم توزيع استبانة تقييم دورة تدريبية للمتدربين بعد ختام الدورة الأولي كقياس إضافي.

(ب) القياس البعدي: وتم في ورشة تدريبية استغرقت (٥) ساعات لتعبئة الاستبانة للمرة الأخيرة.

محور التغذية الراجعة:

أفرد الباحث مساحة للمتدربين بعد كل ورشة تدريبية، لأخذ التغذية الراجعة من المتدربين، ويمكن إجمال ذلك في الآتي:

١. أجمع المتدربون على حدوث تطور واضح في مستوى العلاقات الإنسانية في مناطق عملهم.
٢. حدث تعديل في سلوك المتدربين حول مبدأ التفويض، وإدارة الصراع التربوي.
٣. حدث تطور وزيادة في عمليات المشاركة المجتمعية.
٤. حدث تعديل في مبدأ العمل بروح الفريق، مؤكدين بالشواهد والأدلة على ذلك.
٥. حدث تغيير إيجابي في السلوكيات التربوية القديمة، مثل الضرب وسوء معاملة التلاميذ.
٦. استفاد المتدربون وحدثت لهم نقلة نوعية في تنظيم العمل الإداري.

٧. حدث تفعيل واضح في الأنشطة اللاصفية في المدارس.
٨. ولدت الأساليب التربوية الحديثة لدى المتدربين اهتمامات جديدة، وطالبوا بالمزيد حول الجودة، والتقنية والإبداع، وغيرها من الأساليب الحديثة في الإدارة التربوية.
٩. البرنامج الترفيهي: في الجانب الترفيهي للدورة التدريبية كان هناك برنامج ترفيهي في ختام كل ورشة، قام بالمشاركة فيها بعض الشعراء، وفرقة الهيلاهوبا المسرحية، وفرقة الأصائل للإنشاد، والمبدعين من طلاب مدارس القبس.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

تم في هذا الفصل عرض النتائج التي كشفت عنها الدراسة في سياق الإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة والتي جاءت على هذا النحو:

السؤال الأول: ما مدى فعالية البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المناهج في السلوك الإداري التعليمي بولاية الخرطوم؟

السؤال الثاني: ما هي ماهية العلاقة بين درجتي الممارسة والأهمية للبرنامج المقترح، لتطوير وإكساب المديرين المناهج في السلوك الإداري التعليمي بولاية الخرطوم؟

السؤال الثالث: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في نظر المديرين، حول مدى توافق المبادئ التربوية من البرنامج التدريبي، فيما يعزى إلى النوع؟

السؤال الرابع: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في نظر المديرين حول مدى توافق المبادئ التربوية في البرنامج التدريبي فيما يعزى إلى المؤهل العلمي؟

السؤال الخامس: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في نظر المديرين، حول مدى توافق المبادئ التربوية في البرنامج التدريبي، فيما يعزى إلى سنوات الخبرة؟

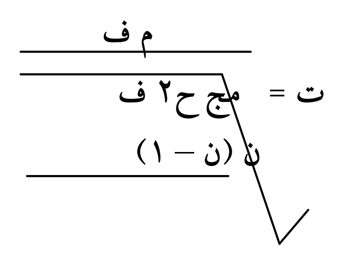
لقد تم تحليل البيانات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لاستخراج النتائج وفقاً لفرضيات الدراسة.

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على الآتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة – مديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، قبل تطبيق البرنامج وبعده، في إكتسابهم السلوك الإداري التعليمي الجيد لصالح ما بعد التطبيق.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (T - Test) للفروق بين عينتين مرتبطيتن (Depend Sample) وذلك لتحليل إجابات أفراد العينة عن أسئلة الاختبار (القبلي) وإجاباتهم عن أسئلة الاختبار (البعدي)، ثم رصد درجة كل فرد في الاختبارين لإيجاد متوسطات الفروق (درجة الاختبار البعدي – درجة الاختبار القبلي) ثم استخدام معادلة (ت) للعينات المرتبطة.

حيث إن:



$$ت = \frac{م\ ف}{\sqrt{\frac{مج\ ح^2\ ف}{ن\ (ن - ١)}}}$$

حيث أن:

م ف = متوسط الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي.

ح٢ف = مجموع مربعات انحرافات الفروق عن وسطها الحسابي.

ن = عدد أفراد العينة.

ن -١ = درجات الحرية.

ويوضح الجدول التالي تلك النتائج.

جدول (٥- ١)

نتائج اختبار (ت) (T-Test) لدراسة الفروق بين تحصيل أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي في مفاهيم السلوك الإداري عند الممارسة للمقياس ككل:

عدد أفراد العينة	متوسط درجات الاختبار القبلي	متوسط درجات الاختبار البعدي	متوسط الفروق	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة المعنوية	مستوى الدلائل الاحصائية
٦٧	٢١٠,٨	٣٢٩	١١٨,٢	١٨,٣٣	٦٦	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠١

ويتضح من هذا الجدول أن متوسط درجات أفراد العينة في مفاهيم السلوك الإداري التعليمي وممارسته بلغ ٢١٠,٨ قبل إجراء تجربة التدريب بينما بلغ متوسط درجاتهم ٣٢٩ بعد التجربة.

وعند حساب قيمة (ت) لاختبار دالة هذا الفرق وجد أنها تساوي ١٨,٣٣ بقيمة معنوية ٠,٠٠٠ حيث أن ٠,٠٠٠ < ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل أفراد العينة لصالح الاختبار البعدي.

ونستنتج من هذه النتيجة، حدوث تحسن كبير طرأ على مستوى مفاهيم السلوك الإداري التعليمي، وممارسته لأفراد العينة يعزى إلى نجاح البرنامج المتمثل في قدرته على رفع مستوى الممارسة.

وتتفق هذه النتيجة مع (ديباجة ١٩٩٤م) و(العريني ١٤٢٢) و(البيشي ١٤٢٢) و(الخرشة ٢٠٠٠) و(الغامدي وآخر ٢٠٠٠) و(العتيب ٢٠٠٥)، في حدوث تحسن كبير طرأ على مستوى مفاهيم السلوك الإداري التعليمي، وممارسته لدى الأفراد الذين طبقوا عليهم برنامجهم التدريبي لإكسابهم مناهج السلوك الإداري التعليمي.

ولمعرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي، ودوره في رفع مستوى أداء المديرين (أفراد العينة) في كل محور من محاور البرنامج الأحد عشر، قام الباحث بحساب قيمة (ت) لكل محور على حده كما في الجدول التالي:

جدول (٥ – ٢)

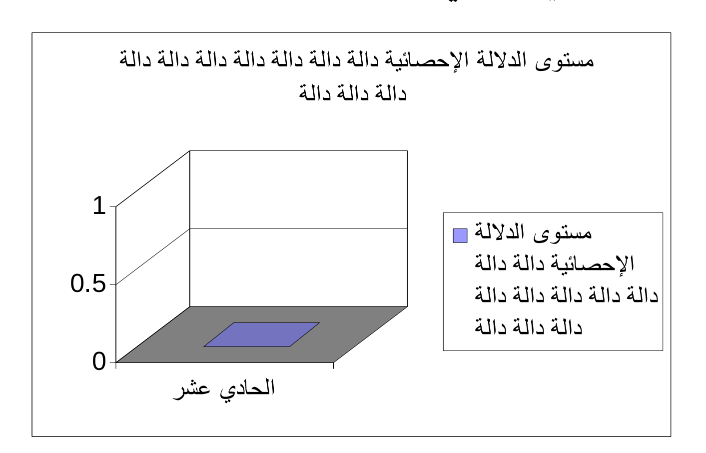
نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين تحصيل أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي في مفاهيم الإداري والتعليمي عند الممارسة لكل محور على حده.

المحور	مسمى المحور	متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي	متوسط الفروق	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة المعنوية	مستوى الدلالة الإحصائية
الأول	صياغة أهداف المدرسة	١٠,١	٣١,٩	٢١,٨	٢٢,٨	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
الثاني	الإعلان عن الأهداف والتأكيد عليها	١٤,٥	٢٣	٨,٥	١٧,٨	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
الثالث	الإشراف على التعليم وتقويمه	٣١,٨	٤٨,٨	١٧,٠	١٤,٩	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
الرابع	تنسيق المناهج	٢٢,٣	٣٥,٨	١٣,٥	١٨,٠	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
الخامس	متابعة تحصيل الطلبة	١٧,٨	٢٧,٧	٩,٩	١٣,٠	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
السادس	المحافظة على انتظام التعليم	٢٣	٣٧,٢	١٤,٢	١٨,١	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
السابع	الاطلاع على أمر المدرسة	١٤,٧	٢٣,٩	٩,٢	١٧,٤	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
الثامن	توفير حوافز للمعلمين	١٢,٢	١٨	٥,٨	١١,١	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
التاسع	تشجيع النمو المهني وتحسين التعليم	٢٣,٧	٣٦,٢	١٢,٥	١٢,١	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
العاشر	تطوير المعايير الأكاديمية	١٥,١	٢٢,٩	٧,٨	١٢,٢	٦٦	٠,٠٠٠	دالة
الحادي عشر	توفير حوافز للمتعلمين	١٥,٥	٢٢,٩	٧,٤	٩,٢	٦٦	٠,٠٠٠	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه أن للبرنامج أثراً فعـالاً في تحسـين مسـتويات مـديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم (أفراد العينة). ويظهر ذلك من خـلال مسـتوى الدلالـة الإحصائية للقيمة المعنوية (٠,٠٠٠) في جميع المحاور المتمثلة في صياغة أهـداف المدرسـة، ثم الإعلان عنها والتأكيد عليها، ثم تنسيق المناهج في ضوء الأهداف الموضوعة، مما يعـين على عملية متابعة التحصيل، وتوفير الحـوافز لهـم، بـالاقتران مـع تشـجيع النمـو المهـني وتحسين التعليم، وتوفير حوافز للمعلمين، والمحافظة على انتظام التعليم، وهو مـا يسـاعد مدير المدرسة على اطلاعه على أمر المدرسـة. والإشـراف العـام علـى التعلـيم وتقويمـه. وذلك في سياق ترابط العمليات الإدارية التعليمية.

شكل (٥ - ١)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين تحصيل أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي في مفاهيم الإداري والتعليمي عند الممارسة لكل محور على حده.



وللوقوف على أكثر المحاور اتقاناً، نزولاً إلى أقلها مـن قبـل أفـراد العينـة بعـد تلقـيهم البرنامج التدريبي، قام الباحث بتحويل المتوسطات الحسابية للاختبار البعـدي إلى نسـب مئويـة، حيث إن النسبة المئوية للمحور تساوي ناتج قسمة متوسط درجات أفـراد العينـة في هـذا المحـور على مجموع درجاته حسب الجدول التالي:

جدول (٥ - ٣)

ترتيب محاور الأداء السلوكي تنازلياً حسب النسبة المئوية للممارسة

الترتيب	المحــور	النسبة ٪
١	المحافظة على انتظام التعليم	٨٢,٧
٢	الاطلاع على أمر الإدارة	٧٩,٩
٣	صياغة أهداف المدرسة	٧٩,٨
٤	تنسيق المنهج	٧٩,٦
٥	متابعة تحصيل الطلبة	٧٩,١
٦	الإعلان عن الأهداف المدرسية والتأكيد عليها	٧٦,٧
٧	تطوير المعايير الأكاديمية	٦٧,٣
٨	توفير حوافز للمتعلمين	٧٦,٣
٩	الإشراف على التعليم وتقويمه	٧٥,١
١٠	تشجيع النمو المهني وتحسين التعليم	٧٤,٤
١١	توفير حوافز للمعلمين	٧٢

يتضح من الجدول (٥ – ٣) أن محور المحافظة على انتظام التعليم قد احتل المركز الأول في الترتيب من حيث الممارسة، وذلك بنسبة ٨٢,٧٪ وهو مؤشر منطقي. حيث إن المحافظة على انتظام التعليم تشكل القاعدة الأساسية المركزية لمدير المدرسة، والتي يتمكن استناداً عليها من ممارسة بقية المهام بصورة علمية وعملية، وانطلاقاً من هذه المحافظة على انتظام التعليم يستثنى للمدير الاطلاع على أمر إدارة المدرسة على النحو المطلوب، وقد احتل محور الاطلاع المركز الثاني بنسبة ٧٩,٩ تأكيداً على منطقية هذا التسلسل.

وتبين النظرة الفاحصة لهذا الجدول أن ترتيب هذه المحاور يمثل قراءة واقعية للممارسة، استناداً إلى طبيعة منطلقات هذه المحاور.

حيث يمثل المحور الأول في هذا الترتيب بالمحافظة على انتظام التعليم، والمحور الثاني بالاطلاع على أمر إدارة المدرسة، والمحور الثالث بصياغة أهداف المدرسة، دائرة

واحدة تقع تحت المسئولية الشخصية المباشـرة، لأداء مـدير المدرسـة في مقدمـة العمليـات الإدارية التعليمية.

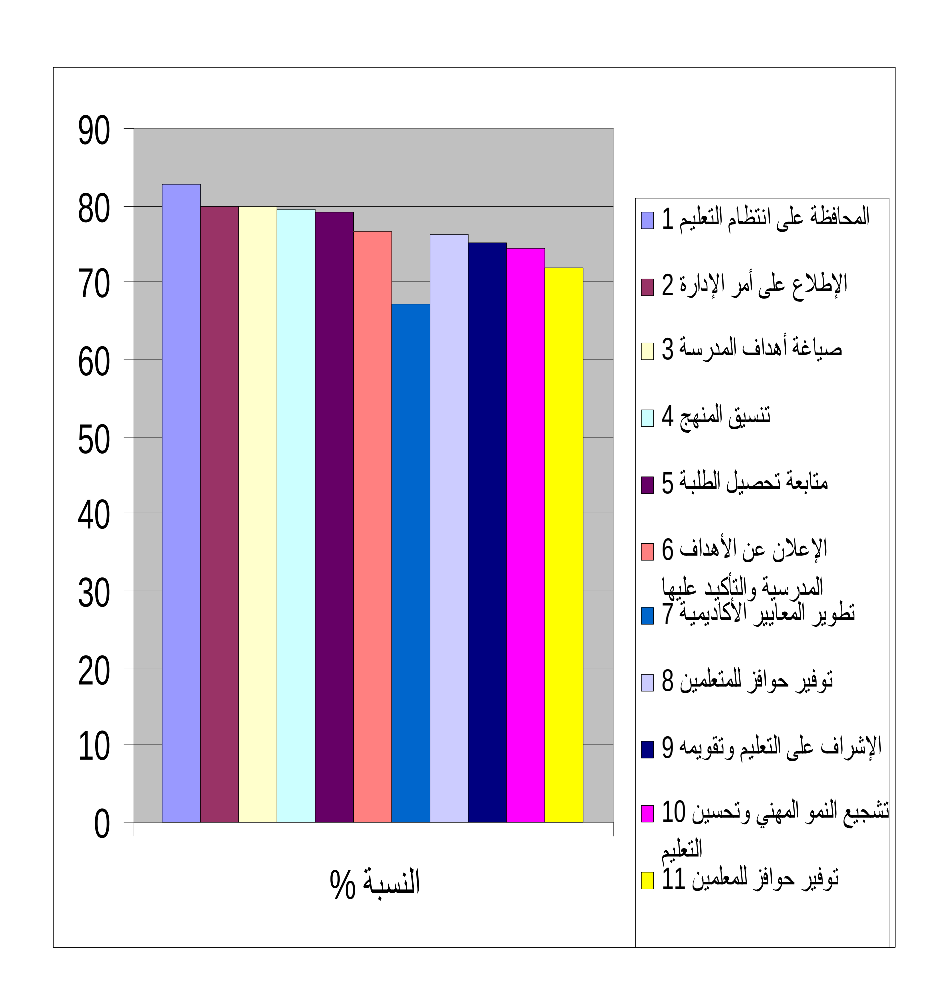
أما الدائرة الثانية الخاصة بعمليات التعلم فتتكون مـن المحـور الرابـع في الترتيـب بتنسيق المنهج، والمحور الخامس بمتابعة تحصـيل الطلبـة، والمحـور السـادس بـالإعلان عـن أهداف المدرسة والتأكيد لديها، والمحور السـابع المشـترك في الترتيـب بـين تطـوير المعـايير الأكاديمية، وتوفير الحوافز للمتعلمين، وتمثل هذ الدائرة الخاصة بعمليـات الـتعلم الحلقـة الثانية من العمليات.

بينما تتكون الدائرة الثالثة الخاصة بعمليات التعلم من المحور التاسع، بالإشـراف على التعليم وتقويمه، والمحور العاشـر بتشـجيع النمـو المهـني، وتحسـين التعلـيم، والمحـور الحادي عشر بتوفير الحوافز للمعلمين، حيث تحتل هذه الـدائرة الخاصـة بـالتعليم الحلقـة الثالثة من العمليات.

وعند ربط هذه الدوائر الثلاث بالموارد البشرية، يتضح أن الـدائرة الأولى تتعلـق بالمدير نفسه في إدارة العمليات الخاصة بمسئوليته المباشرة، وتتعلق الدائرة الثانية بعمليـات المدير نحو المعلمين، ويوضح الجدول التالي ترتيب دوائر العمل الإداري التعليمي الثلاث متصلة بمحاورها ومواردها البشرية، ومتوسط النسبة المئويـة لكـل دائـرة، وذلـك بجميـع درجات محاور كل دائرة وقسمتها على عددها.

شكل (٥ – ٢)

ترتيب محاور الأداء السلوكي تنازلياً حسب النسبة المئوية للممارسة



جدول (٥-٤)

ترتيب دوائر العمل الإداري التعليمي الثلاث من خلال ترتيب المحاور تنازلياً، حسب النسبة المئوية للمارسة وعلاقتها بالموارد البشرية (المدير – الطلاب – المعلمون).

الترتيب	المحور	النسبة	الدائرة والمورد البشري	متوسط النسبة
١	المحافظة على انتظام التعليم	٨٢,٧	عمليات المدير الإدارية التعليمية المتعلقة بمسئولية الشخصية المباشرة	٨٠,٨
٢	الاطلاع على أمر الإدارة	٧٩,٩		
٣	صياغة أهداف المدرسة	٧٩,٨		
٤	تنسيق المنهج	٧٩,٦	عمليات المدير الإدارية التعليمية المتعلقة بمسئوليته تجاه المتعلمين (الطلاب)	٧٧,٦
٥	متابعة تحصيل الطلبة	٧٩,١		
٦	الإعلان عن أهداف المدرسة والتأكيد عليها	٧٦,٧		
٧ م	تطوير المعايير الأكاديمية	٧٦,٣		
٧ م	توفير الحوافز للمتعلمين	٧٦,٣		
٩	الإشراف على التعليم وتقويمه	٧٥,١	عمليات المدير الإدارية التعليمية المتعلقة بمسئوليته تجاه المعلمين	٧٣,٢
١٠	تشجيع النمو المهني وتحسين التعليم	٧٢,٤		
١١	توفير حوافز للمعلمين	٧٢		

وتفسير ترتيب هذه الدوائر بأولوية العمليات المتعلقة بالمسئولية الشخصية لمدير المدرسة، تليها العمليات المتعلقة بالمتعلمين، ثم أخيراً العمليات المتعلقة بالمعلمين، إنما **يرجع إلى الآتي:**

(١) السياسات التعليمية للدولة، والتي لا تمكن مدير المدرسة من القيام بالدور الأكثر فاعلية تجاه عمليات المعلمين الثلاث، باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً بالمدرسة، سواءً من حيث الأهمية أو الممارسة.

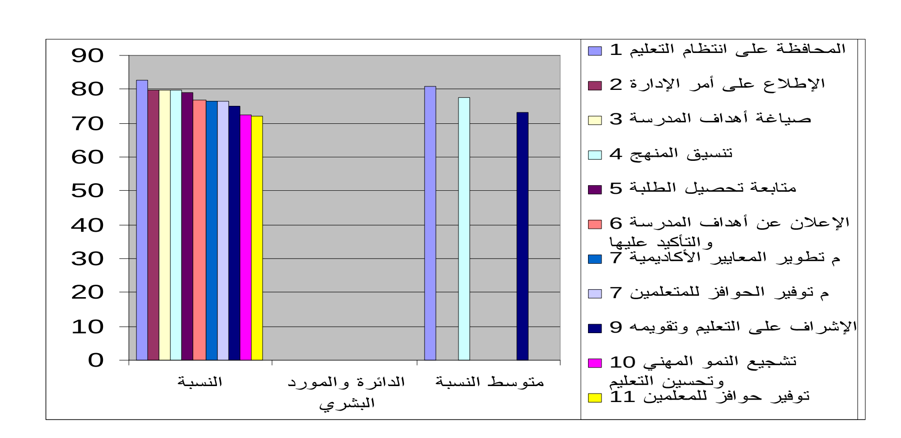
(٢) نقص المهارات الشخصية لدى مدير المدرسة، حيث أن غياب التدريب المنتظم الملتزم، والمدروس وفق الاحتياجات التدريبية، له الأثر الواضح في تراجع دائرة العمليات المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين، وتوفير الحوافز لهم.

(٣) انتهاج الترتيب الطبيعي النفسي في هذه الدوائر، من حيث الأهمية والممارسة لمدير المدرسة، حيث إنه يستطيع السيطرة والتحكم تماماً في العمليات المتعلقة بأدائه الشخصي، ومن ثم العمليات المتعلقة بالمتعلمين باعتبارها الهدف الرئيسي الذي تتجه له سائر العمليات، مع السهولة النسبية في السيطرة على مجمل عمليات المتعلمين، وتأتي أخيراً عمليات المعلمين الأبعد عن السيطرة، والتي تحتاج في ذات الوقت إلى مدخلات خاصة تتمثل في التدريب المستمر، وتوفير الحوافز المناسبة بما يعين على تطوير وتحسين أداء المتعلمين.

إلا أنه من الملاحظ تماماً، أن هذه الدوائر وإن حافظت على ترتيبها في الأهمية والممارسة، فقد زادت درجاتها بنسب مقدرة، كما تشير بذلك الجداول حال المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي. مما يدل على أن الدورة التدريبية قد تميزت بعائدات إيجابية واضحة.

شكل (٥ – ٣)

ترتيب دوائر العمل الإداري التعليمي الثلاث، من خلال ترتيب المحاور تنازلياً حسب النسبة المئوية للممارسة، وعلاقتها بالموارد البشرية (المدير – الطلاب – المعلمون).



عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على الآتي: هـل توجـد علاقـة ارتباطيـة طرديـة قويـة بـين درجتي الممارسة والأهمية للبرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المنـاهج في السـلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم.

وللإجابة عن هذا السؤال والوقوف على مقدار درجـة الارتبـاط، ومـا إذا كـان أفراد العينة (مـديري المـدارس) يمارسـون الأداء لتلـك المحـاور، بـالتوافق مـع تقـديرهم لأهميتها لديهم، قام الباحث بترتيب المحاور تنازلياً (بعد تحويل متوسطات درجات أفـراد العينة في تقديرهم لأهميته) كل محور إلى نسب مئوية من واقع المقياس، كما هـو موضـح في الجدول التالي.

جدول (٥ – ٥)

ترتيب محاور البرنامج تنازلياً حسب النسبة المئوية لأهمية كل محور

لدى أفراد العينة (مديري المدارس)

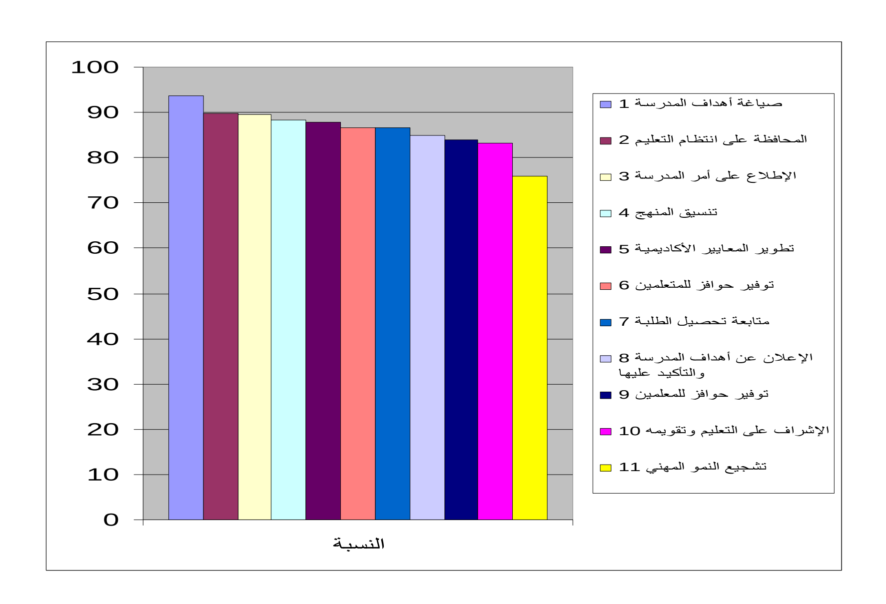
الترتيب	المحور	النسبة
١	صياغة أهداف المدرسة	٩٣,٧
٢	المحافظة على انتظام التعليم	٨٩,٧
٣	الاطلاع على أمر المدرسة	٨٩,٦
٤	تنسيق المنهج	٨٨,٣
٥	تطوير المعايير الأكاديمية	٨٧,٨
٦	توفير حوافز للمتعلمين	٨٦,٧
٧	متابعة تحصيل الطلبة	٨٦,٦
٨	الإعلان عن أهداف المدرسة والتأكيد عليها	٨٥
٩	توفير حوافز للمعلمين	٨٤
١٠	الإشراف على التعليم وتقويمه	٨٣,٣
١١	تشجيع النمو المهني	٧٦

من الجدول أعلاه (٥ – ٥) مقروناً بقراءة الجدول (٥ – ٣) (الذي يوضح ترتيب الأداء السلوكي للممارسة)، يلاحظ أن محور صياغة أهداف المدرسة قد احتل المركز الأول من حيث الأهمية بنسبة عالية بلغت ٩٣,٧٪، بينما احتل المركز الثالث من حيث الممارسة، كما احتل محور المحافظة على انتظام التعليم المركز الثاني من حيث الأهمية بنسبة بلغت ٨٩,٧٪، بينما احتل المركز الأول من حيث الممارسة، واحتل محور الاطلاع على أمر المدرسة المركز الثالث من حيث الأهمية، فيما احتل المركز الثاني من حيث الممارسة.

والجدير بالمحافظة هنا أن هذه المحاور الثلاثة الأولى في الترتيب من حيث الأهمية، هي نفسها تلك المحاور الثلاث الأولى في الترتيب من حيث الممارسة حسب الجدول (٥ – ٣) وهي التي تمثل دائرة عمليات المدير الإدارية التعليمية المتعلقة بمسئوليته الشخصية المباشرة حسب الجدول (٥ –٤)، بينما احتلت محاور دائرة. عمليات المدير الإدارية التعليمية المتعلقة بمسئوليته تجاه المتعلمين، نفس الترتيب الثاني من حيث الأهمية، ومن حيث الممارسة، فيما احتلت دائرة عمليات المدير التعليمية المتعلقة بمسئوليته تجاه المعلمين نفس الترتيب الثالث من حيث الأهمية ومن حيث الممارسة.

شكل (٥ - ٤)

ترتيب محاور البرنامج تنازلياً حسب النسبة المئوية لأهمية كل محور لدى أفراد العينة (مديري المدارس)



والجدول التالي يوضح تطابق ترتيب دوائر العمليات نسبة إلى ترتيب المحاور من حيث الأهمية والممارسة.

جدول (٥ – ٦)

تطابق ترتيب دوائر العمليات عبر المحاور في درجة الأهمية ودرجة الممارسة

ترتيب الدائرة	مسمى الدائرة	ترتيب أهمية المحور	مسمى المحور	ترتيب ممارسة المحور	مسمى المحور	متوسط درجات أهمية الدائرة	متوسط درجات ممارسة الدائرة
١	عمليات المدير المتعلقة بمسئوليته الشخصية المباشرة	١	صياغة أهداف المدرسة	١	المحافظة على انتظام التعليم	٩١٪	٨٠,٨٪
		٢	المحافظة على انتظام التعليم	٢	الاطلاع على أمر المدرسة		
		٣	الاطلاع على أمر المدرسة	٣	صياغة أهداف المدرسة		
٢	عمليات المدير المتعلقة بمسئوليته تجاه المتعلمين	٤	تنسيق المنهج	٤	تنسيق المنهج	٨٦,٩٪	٧٧,٦٪
		٥	تطوير المعايير الأكاديمية	٥	متابعة تحصيل الطلبة		
		٦	توفير الحوافز للمتعلمين	٦	الإعلان عن الأهداف المدرسية والتأكيد عليها		
		٧	متابعة تحصيل الطلبة	٧	تطوير المعايير الأكاديمية		
		٨	الإعلان عن الأهداف المدرسية والتأكيد عليها	٨	توفير حوافز للمتعلمين		
٣	عمليات المدير المتعلقة بمسئوليته تجاه المعلمين	٩	توفير حوافز للمعلمين	٩	الإشراف على التعليم وتقويمه	٨١,١٪	٧٣,٢٪
		١٠	الإشراف على التعليم وتقويمه	١٠	تشجيع النمو المهني		
		١١	تشجيع النمو المهني وتحسين التعليم	١١	توفير حوافز للمعلمين		

وبالمقارنة بين ترتيب المحاور سواءً في درجة الأهمية أو في درجة الممارسة، يتضح أن كل محور لم يخرج عن دائرة عملياته مطلقاً، وإن اختلف ترتيبه نوعاً بين الأهمية والممارسة. الأمر الذي جعل الدوائر تحافظ على ترتيبها في الأهمية والممارسة، مع المحافظة على فارق النسبة بين متوسط درجات الدوائر، حيث أن فارق النسبة بين الدوائر في الأهمية يتراوح بين ١,٤٪ إلى ٨,٥٪، بينما يتراوح فارق النسبة بين الدوائر في الممارسة بين ٢,٣٪ إلى ٤,٣٪.

وبالعود إلى المحاور يمكن القول بأن هنالك ارتباطاً كبيراً بين تقدير أفراد العينة لأهمية كل محور، ودرجة ممارستهم له، ويتأتى ذلك على ضوء قراءة نتائج معامل الارتباط بين درجة الممارسة، ودرجة الأهمية والذي يساوي ٨٧,٠٪، كما في الجدول التالي.

جدول (٥–٧)

معامل الارتباط (بيرسون) بين درجتي الممارسة والأهمية لمحاور المقياس

اسم المحور	ترتيبه في الممارسة	ترتيبه في الأهمية
صياغة أهداف المدرسة	٣	١
الإعلان عن الأهداف والتأكيد عليها	٦	٨
الإشراف على التعليم وتقويمه	٩	١٠
تنسيق المنهاج	٤	٤
متابة تحصيل الطلبة	٥	٧
المحافظة على انتظام التعليم	١	٢
الاطلاع على أمر المدرسة	٢	٣
توفير الحوافز للمعلمين	١١	٩
تشجيع النمو المهني وتحسين التعليم	١٠	١١
تطوير المعايير الأكاديمية	٧م	٥
توفير الحوافز للمتعلمين	٧م	٦

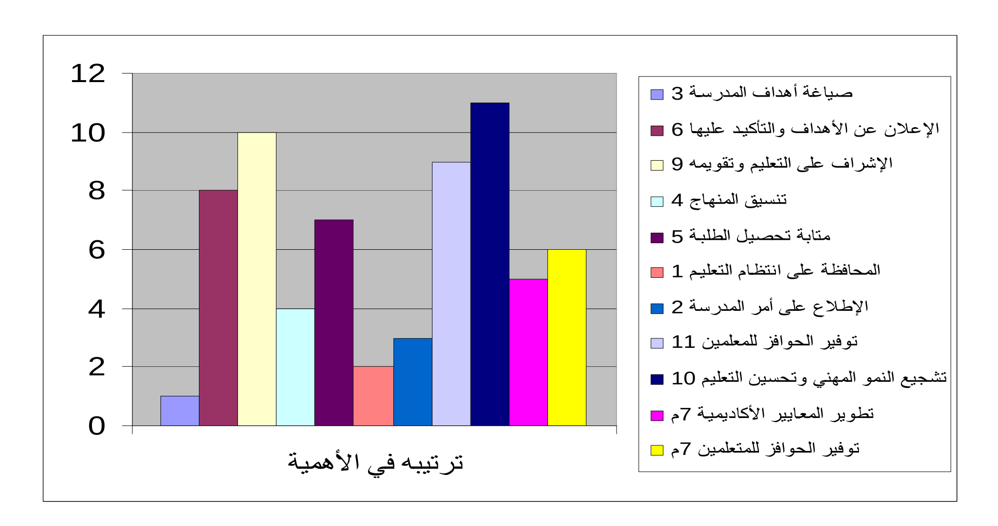
معامل الارتباط سبيرمان = ٠,٨٧

ويتضح من الجدول أعلاه أن مدى تغير الترتيب بين درجة الممارسة ودرجة الأهمية يتراوح بين (٠ و ٢) حيث إن محور تنسيق المنهاج قد تساوى في ترتيبه في المركز الرابع حسب درجة الأهمية وحسب درجة الممارسة أيضاً، فيما تغير الترتيب لمنزلة واحدة تصاعدياً أو تنازلياً، بين درجتي الممارسة والأهمية، كما في محاور الإشراف على التعليم وتقويمه، والمحافظة على انتظام التعليم، والاطلاع على أمر المدرسة، وتشجيع النمو المهني وتحسين التعليم، وتوفير الحوافز للمتعلمين، بينما تغير الترتيب لمنزلتين تصاعدياً أو تنازلياً، كما في محاور صياغة أهداف المدرسة، والإعلان عن الأهداف والتأكيد عليها، ومتابعة تحصيل الطلبة، وتوفير حوافز للمعلمين، وتطوير المعايير الأكاديمية.

وبهذه النتائج تأكد وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجتي الممارسة والأهمية للبرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المنهاج في السلوك الإداري التعليمي، لمديري المدارس الثانوي بولاية الخرطوم.

شكل(٥ – ٥)

معامل الارتباط (بيرسون) بين درجتي الممارسة والأهمية لمحاور المقياس



عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المنهاج في السلوك الإداري التعليمي، لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم تعزى إلى النوع.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الآحادي كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥ – ٨)

تحليل التباين الآحادي لاستجابات أفراد العينة إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي، باختلاف النوع لمقياس درجة الأهمية ودرجة الممارسة للمقياس ككل.

المحور	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة النسبة الفائية	القيمة المعنوية Sig. (2 talied)	الاستنتاج عند مستوى معنوية (٠,٠٥)
البعد الكلي	درجة الأهمية (بعدي)	بين المجموعات	٣٥٩,٩٩٤	١	٥٨٩,٩٩٤	٠,٤٦٣	٠,٤٨٩	لا توجد فروق دالة إحصائياً
		داخل المجموعات	٨٢٧٦١,٨٧٥	٦٥	١٢٧٣,٢٦٠			
		المجموع	٨٣٣٥١,٨٦٩	٦٦				
	درجة الممارسة	بين المجموعات	٣٦٢,٩١٢	١	٣٦٢,٩١٢	٠,١٩٦	٠,٦٥٩	لا توجد فروق دالة إحصائياً
		داخل المجموعات	١٢٠٢٣١,١٩٣	٦٥				
		المجموع	١٢٠٥٩٤,١٠٤	٦٦				

من الجدول (٥ – ٨) نجد أن القيمة المعنوية لمقياس درجة الأهمية كانت (٠,٤٩٨)، وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥). وكذلك نجد أن القيمة المعنوية لمقياس درجة الممارسة كانت (٠,٦٥٩) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) أيضاً، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين، المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى النوع، أي أن الذكور والإناث على حد سواء، يرون أهمية البرنامج، بالرغم من وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث، كما هو موضح في الشكل رقم (٥-١).

ويتضح من هذه النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة إزاء البرنامج المقترح، لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى النوع. وتتفق هذه النتيجة مع (الخرشة: ٢٠٠٠).

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي، لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى المؤهل العلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الآحادي، والجدول رقم (٥ – ٩) يوضح نتيجة هذا التحليل.

جدول رقم (٥- ٩)

تحليل التباين الآحادي لاستجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي، باختلاف المؤهل العلمي لمقياس درجة الأهمية ودرجة الممارسة للمقياس ككل

المحور	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة النسبة الفائية	القيمة المعنوية Sig. (2 talied)	الاستنتاج عند مستوى معنوية (٠,٠٥)
البعد الكلي	درجة الأهمية (بعدي)	بين المجموعات	٢٦٥٩,١٢٥	٤	٦٦٤,٧٨١	٠,٥١١	٠,٧٢٨	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	٨٠٦٩٢,٧٤٤	٦٢	١٣٠١,٤٩٦			
		المجموع	٨٣٣٥١,٨٦٩	٦٦				
	درجة الممارسة	بين المجموعات	٦٦٦١,٤٧٩	٤	١٦٦٥,٣٧٠	٠,٩٠٦	٠,٤٦٦	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	١١٣٩٣٢,٦٢٥	٦٢	١٨٣٧,٦٢٣			
		المجموع	١٢٠٥٩٤,١٠٤	٦٦				

من الجدول (٥ -٩) نجد أن القيمة المعنوية لمقياس درجة الأهمية كنت (٠,٧٢٨) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥). وكذلك نجد أن القيمة المعنوية لمقياس درجة الممارسة كنت (٠,٤٦٦) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) أيضاً وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي، لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى المؤهل العلمي، أي أن حملة الدبلوم والبكالوريوس، وفوق الجامعي، جمعيهم يرون أهمية البرنامج، بالرغم من وجود فروق بين متوسطات المستويات العلمية المختلفة. وبناء على هذه النتائج قد تبين أنه لا توجد فروق دالة

إحصائياً بين استجابات أفراد العينة إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي، لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع (ديباجة: ١٩٩٤).

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الخامس:

الذي نصه: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي، لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى عدد سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي، والجدول رقم (٥ – ١٠) يوضح نتيجة هذا التحليل.

جدول رقم (٥ – ١٠)

تحليل التباين الاحادي لاستجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي، باختلاف عدد سنوات الخبرة لمقياسي درجة الأهمية ودرجة الممارسة للمقياس ككل

المحور	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة النسبة الفائية	القيمة المعنوية Sig. (2 talied)	الاستنتاج عند مستوى معنوية (٠,٠٥)
البعد الكلي	درجة الأهمية (بعدي)	بين المجموعات	٦٩٢٣,٨٤١	٢	٣٤٦١,٩٢١	٢,٨٩٩	٠,٠٦٢	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	٧٦٤٢٨,٠٢٨	٦٤	١١٩٤,١٨٨			
		المجموع	٨٣٣٥١,٨٦٩	٦٦				
	درجة الممارسة	بين المجموعات	٤٥٣٢,٩٩٣	٢	٢٢٦٦,٤٩٦	١,٢٥٠	٠,٢٩٣	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	١١٦٠٦١,١١٢	٦٤	١٨١٣,٤٥٥			
		المجموع	١٢٠٥٩٤,١٠٤	٦٦				

من الجـدول (٥ -١٠) نجـد أن القيمـة المعنويـة لمقيـاس درجـة الأهميـة كانـت (٠,٠٦٢) وهي أكبر من القيمة الاحتماليـة (٠,٠٥)، وكـذلك القيمـة المعنويـة لمقيـاس درجة الممارسة كانت (٠,٢٩٣) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) أيضـاً، وهـذا يشير إلى عدم وجود فروق دالـة احصـائياً بـين اسـتجابات عينـة الدراسـة إزاء البرنـامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفاهيم في السلوك الإداري التعليمي، لمـديري المـادرس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى عدد سنوات الخبرة، أي أن الذين بلغت خبرتهم ثلاث سنوات فأقل وبين ٤ – ٧ سنوات، والذين خبرتهم ٨ سنوات فأكثر جميعهم يرون أهميـة البرنامج، بالرغم من وجود فروق بـين متوسـطات مسـتويات الخـبرة المختلفـة كمـا هـو موضح في الشكل رقم (٥ – ٣).

وبناء على هذه النتائج قد اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً يبن استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين المفـاهيم في السـلوك الإداري التعليمي، لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى عدد سنوات الخبرة، وتتفـق هذه النتيجة مع (البيشي: ١٤٢٢هـ) و(أبوالرز: ٢٠٠٥م).



الخاتمة

تمهيد:

يعرض الباحث في هذا الجزء ملخصاً لجميع النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كذلك يقدم الباحث بعض التوصيات التي يرى أنها ربما تساعد كثيراً في معالجة مشكلة الدراسة. كما يقدم الباحث أيضاً بعض المقترحات لدراسات مستقبلية في هذا المجال.

٦-٢ نتائج الدراسة:

٦. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة (مديري المدارس الثانوية) فى إكتسابهم السلوك الإداري الجديد، قبل تطبيق البرامج وبعده، لصالح التطبيق البعدى.

٧. توجد علاقة طردية قوية، بين درجتى الممارسة والأهمية للبرنامج المقترح، لتطوير وإكساب المديرين، المناهج فى السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم.

٨. لا توجد فروق دالة إحصائياً، بين استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين السلوك الإداري التعليمي، لمديرى المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى النوع.

٩. لا توجد فروق دالة إحصائياً، بين استجابات أفراد العينة، إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين السلوك الإداري التعليمي، لمديرى المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى المؤهل العلمي.

١٠. لا توجد فروق دالة إحصائياً، بين استجابات أفراد العينة إزاء البرنامج المقترح لتطوير وإكساب المديرين السلوك الإداري التعليمي، لمديرى المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، تعزى إلى عدد سنوات الخبرة.

التوصيات:

١. تُشير نتائج هذه الدراسة، إلى أهمية اختيار المديرين في المدارس الثانوية، من الأفراد الذين يتمتعون بمؤهلات علمية عالية، وخبرات طويلة في مجال العمل الإداري التعليمي. حيث أن ازدياد درجة التأهيل العلمي والخبرة في مجال العمل الإداري التعليمي، بعوامله ومتغيراته المختلفة، تصقل قدرات المديرين التحليلية، وإمكاناتهم الإبداعية في التعامل مع مشكلات العمل، وفي التكيف مع التغيرات التي تحصل في بيئة العمل الداخلية والخارجية، وتبنّي الأفكار وطرق العمل الجديدة تبعاً لذلك، كما تزيد من مهارات الإتصال لديهم، وإيجاد بيئة مناسبة تحتضن السلوك الإبتكاري وتدعمه.

٢. الإشراف المستمر، والمتابعة الحثيثة لمديري المدارس، والوقوف على جوانب القوة والقصور، خاصة فيما يتصل بمعرفة مستوى العلاقة بين المدير والمعلمين، لأن ذلك التوجه يُسهم في خلق منُاخ تعليمي إيجابي، ويحقق درجة عالية من الرضا الوظيفي بين المعلمين وبين الإدارة المدرسية.

٣. تطوير معايير اختيار القيادات الإدارية في المدارس، بحيث تشمل القدرات، والمهارات، وأنماط التفكير، ولا يقتصر على الأقدمية والتقارير السنوية، بل لابد أن تُراعى الكفايات المهنية والشخصية المطلوبة للقائد التعليمي، والحصول على دورات تدريبية، والحصول على مؤهل تربوي أعلى من جامعي.

٤. منح الإدارة المدرسية صلاحيات تُمكنها من مواجهة المشكلات التي تعوق العملية التعليمية في المدرسة، مع مراعاة تحديد هذه الصلاحيات لكل فرد، وفقاً لمكانته في الإدارة المدرسية، مما ينتج عنه تعاون أعضاء هيئة الإدارة المدرسية، وعدم تركيز السلطات في مدير المدرسة دون مشاركة العاملين معه. وقد اتفقت الدراسة في ذلك مع دراسة الدكتور هاني رشدي ابن مصطفى.

٥. يُوصي الباحث المسئولين في وزارة التربية والتعليم تجنب التفرد في اتخاذ القرارات الإدارية، أو التطويرية، أو التخطيطية التنظيمية المتعلقة بالمدرسة، بل

عليهم إشراك مديري المدارس فيها، لما لهم من خبرة مباشرة، ومعرفة واقعية تُساعد على تطوير مدارسهم، ومعلميهم وطلبتهم بكل فعالية، وجعل مدارسهم مدارس ناجحة.

٦. على وزارة التربية والتعليم، تكثيف الإشراف على أداء المدير المتعلق بتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتنظيمه لبرامج تطويرية لها، وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين، لما لهذه العلاقة من أثر انفتاح المدرسة على المجتمع، والتأثير فيه والتأثر به إيجابياً. إذ أن الدراسة وجدت ضعفاً في هذا الجانب في عمل المدير، وسبق أن أكده الدكتور إبراهيم المحبوب أيضاً في دراسته عام ٢٠٠٢م.

٧. تأكد اتباع مديري المدارس للنمط الديموقراطي في هيئة التدريس لما له من تأثير إيجابي في العملية التعليمية.

٨. العمل على اعتبار المدرسة وحدة أساسية للتطوير وذلك باستثمار الإمكانات المادية والبشرية في كل مدرسة.

٩. العمل على إكساب المديرين الكفايات التالية: التخطيط الفاعل لإدارة الوقت، إعداد التشكيلات للعاملين في ضوء احتياجات المدرسة في الصفوف والشُعب، فهم النظام المالي والتشريعات المتعلقة به، لاستخدام الأساليب المناسبة لتنفيذ برامج العمل في المدرسة، على ضوء الإيرادات والمصروفات، التعامل الديموقراطي واقتراح خطوط مستقبلية لتطوير العمل، تشكيل وتنظيم لجان المدرسة المختلفة، كتابة التقارير والمراسلات الخاصة بالمدرسة، توظيف مهارة التواصل مع المعلمين، إعداد الخطة السنوية للمدرسة بشكل مرن، يسهل توظيفها، توفير كادر إداري مؤهل للقيام بأعباء العمل الإدارية، والروتينية، ليتفرغ لدوره الإشرافي، ويقوم بمهامه كمدير مدرسة، من إدارة شئون الطلاب، والتخطيط المدرسي، والحرص على كسب ثقة المعلمين بالوسائل المختلفة، والأدوار الإدارية والتقنية (المهنية) الأخرى.

توصيات تتعلق بتطوير وتدريب المديرين:

(١) النظر إلى التدريب باعتباره جزءاً من العمل المستقبلي، وأن النجاح في التدريب سيسهل النجاح في العمل الحقيقي.

(٢) إيجاد برامج تدريبية قبل العمل، وأخرى أثناء العمل، على أن يركز البرنامج التدريبي قبل العمل على المسائل النظرية الجوهرية، كالتدريس والتعلم، والعمليات التنظيمية، والتحفيز، والتغيير. أما التدريب أثناء العمل، فينبغي أن يوفر فرصة أكبر للمتدرب، لتطبيق النظريات العلمية على الواقع العملي، من خلال السماح للمتدربين بطرح حلول وبدائل للمشكلات المتكررة، والمبادرة، والاستفادة من خبرات بعضهم البعض، سواء أكانت من الدورات التدريبية القصيرة أم الطويلة نسبياً. وتوزيعها على السنة الدراسية.

(٣) استخدام أساليب تدريبية علمية منها:

(أ) المحاكاة وذلك بإيجاد حالات واقعية أو قريبة من الواقع، حيث يقوم المتدرب بالتخطيط، واتخاذ إجراءات، لحل المشكلات التي غالباً ما تواجه مدير المدرسة.

(ب) دراسة الحالة من خلال إعطاء المتدرب حالات من الحياة المدرسية، لمساعته على تنمية مهارة التحليل، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

(ج) قيام المتدرب بمهام ميدانية، كإجراء مقابلة ميدانية، وتسجيل الملاحظات، ليتم بعد ذلك ربطها بالمحتوى الأكاديمي، أو ملاحظة اجتماع مدير المدرسة بالمدرسين، أو إجتماع مجلس الآباء، أو معالجة حالات سلوكية للطلاب، أو مقابلة مسئول أو إداري، حول أحد المواضيع، مثل وضع ميزانية المدرسة، إدخال تغيير ما، أو تخطيط لبرنامج تقويم المدرسين.

(د) التدريب العملي أو الزمالة، وهنا يقوم المتدرب بقضاء فترة محددة داخل المدرسة، بإشراف عدد من أصحاب الخبرة العلمية والأكاديمية مثل: مدير مدرسة متمرس، وموجه تربوي، وأستاذ جامعي، ومن الأفضل أن تستمر علاقات الزمالة بين المتدربين والمشرفين، إلى ما بعد انتهاء البرنامج، وذلك لتقديم النصح والعون للمتدرب خلال حياته العملية.

(٤) ربط الترقية الوظيفية بالحصول على تدريبه أثناء الخدمة، كحافز قوى لكل معلم وإداري، ومشرف، للالتحاق بالدورات التدريبية الضرورية، للرفع من مستوى أدائه، وتجديد أفكاره، وتغيير بعض سلوكياته الخاطئه.

(٥) الاستمرار فى تطوير وتحديث المادة التدريبية، بما يتلاءم مع التغذية الراجعة وتطلعات الفئة المستهدفة، وتلبية الحاجات المستجدة، ومواكبة المستجدات التربوية على الصعيد العالمي.

(٦) ضرورة إشراك المتدربين فى إعداد المواد التدريبية للبرنامج، حتى يكون محتواها ذا صلة بعمل مدير المدرسة في الميدان.

(٧) توفير الوسائل التعليمية، والتقنيات الحديثة في مراكز التدريب وتفعيل استخدامها لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

(٨) التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم مع المواد التدريبية، واستخدام أساليب القياس والتقويم الحديثة في برامج التدريب.

(٩) استطلاع آراء المتدربين حول جوانب وفعاليات الخطة التدريبية، واستخدامها لتغذية راجعة، وبشكل مستمر، في تعديل أو تطوير، أو تغيير ما يلزم.

(١٠) القيام بدراسات تقويمية لبرامج التدريب التربوية، تأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر عناصر أخرى فى المجتمع المدرسي مثل: الطلاب، المشرفين التربويين، الإدارة التربوية ... الخ.

(١١) أن تكون إجراءات التدريب (مسح الاحتياجات، صياغة الأهداف، تصميم البرامج ... الخ) لامركزية، ومن خلال إدارات التربية والتعليم فى الولايات والمحليات، تماشياً مع توجه الدولة نحو اللامركزية، وتوجه وزارة التربية والتعليم إلى أن تكون المدرسة وحدة أساسية للتطوير التربوي.

(١٢) التعاون مع الجامعات السودانية عند إعداد البرامج التدريبية التربوية.

(١٣) إيلاء أهمية قصوى لبرامج تدريب المديرين، من خلال منح الحوافز المادية والمعنوية المختلفة للمشاركين فى هذه البرامج.

(١٤) وضع برامج تدريب خاصة لتدريب مديري المدارس أثناء الخدمة فى تحليل السلوك القيادي ووصفه، وقياسه، وتعريفهم ببعدى السلوك القيادي: بعد الاهتمام بالعمل، وإنجاز المهام، وبعد الاهتمام بالعاملين وحاجاتهم.

(١٥) ضرورة وضع خطة شاملة وكاملة، من قبل وزارة التربية والتعليم بالسودان، لإستخدام الحاسوب في التعليم، بحيث تشمل الخطة توفير الإمكانات البشرية والمادية، والعمل علي إكساب المديرين مهارات توظيف الحاسوب في الشئون المالية والإدارية.

(١٦) توصي الدراسة بالتوسع في استخدام الصيغة العربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة، لأغراض تقويم أداء المدير، والمقارنة بين أداء مديري المدارس المختلفة، في كل مقياس فرعى، وتشخيص مكامن القوة ومواطن الضعف فى ممارسات المديرين، وتقدير فاعلية أدائهم للوظائف والمهام الإدارية الموكلة إليهم فى مختلف بقاع القطر.

(١٧) يوصي الباحث باعتماد البرنامج التدريبي المطور من قبله، وتطبيقه لمديري المدارس بشكل عام، والثانوية بشكل خاص.

(١٨) تشجيع المديرين والمديرات على استخدام مقاييس مشابهة للمقياس الذى استخدمته الدراسة لتحديد نمطهم القيادي، وقياس فعاليتهم فى نظر المعلمين، الطلبة، المسئولين، وتعديل سلوكهم فى ضوء ما يتوصلون إليه من

نتائج، باتجاه التركيز على السلوك الاعتبارى، والاهتمام بسلوك وضع إطـار العمل.

المقترحات:

بناء على نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالمقترحات التالية:

١- تمهيداً لتعميم هذه الدراسة يقترح الباحث إعادة تطبيقهـا فـى ولايـات أخرى من السودان، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

٢- يقـترح الباحـث توسـيع قاعـدة الدراسـة لتشـمل ولايـات السـودان، ولجميع المراحل أيضاً وإجراء دراسات مماثلة.

٣- إجراء مزيـد مـن الدراسـات الإداريـة التربويـة لقيـاس سـلوك المـدير الملاحظ وفق مواصفات معينة، ومقارنة بالسلوك الإداري المعلن. وأثر هذا السلوك فى متغيرات تنظيمية أخرى، كالرضـا الـوظيفي، والـولاء التنظيمي وغيرها.

٤- إعادة إجراء هذه الدراسـة علـى عينـات أخـري مـن المـديرين محليـاً، وعربياً لتعميم نتائجها، وتعزيز صدقها الخارجي.

المصادر والمراجع

المصادر:

- القرآن الكريم.

المراجع:

*** الكتب العربية:**

(١) إبـراهيم أحمـد بـن مسـلم الحـارثي. نحـو إصـلاح المدرسـة في القـرن الحـادي والعشرين. الرياض، مكتبة الشقري، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م.

(٢) إبراهيم بدر شهاب. معجم مصطلحات الإدارة العامة. بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

(٣) إبراهيم درويش. الإدارة العامة بين النظرية والممارسة. القـاهرة، الهيئـة المصـرية العامة للكتب، الطبعة الرابعة، ١٩٧٨م.

(٤) إبراهيم محمـد أبـوفروة. الإدارة المدرسـية. طـرابلس/ ليبيـا، الجامعـة المفتوحـة، ١٩٩٧م.

(٥) إبراهيم ياسين وآخرون. المعجم الوسيط. الجزء الأول والثـاني، القـاهرة، مجمـع اللغة العربية، ١٩٧٢م.

(٦) ابن منظور. لسان العـرب. دمشـق، الجـزء الثـاني عشـر، بـيروت، دار العربـي، ١٩٦٧م.

(٧) أحمد إبـراهيم أحمـد. نحـو تطـوير الإدارة المدرسـية، دراسـات نظريـة وميدانيـة. الإسكندرية، دار المعارف الحديثة، ١٩٩٨م.

(٨) ــــــــــــــ. الإدارة التعليمية بـين النظريـة والتطبيـق. الإسـكندرية، دار المعارف الحديثة، ٢٠٠٢م.

(٩) ــــــــــــــ. الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

(١٠) أحمد سيد مصطفى. المدير في عالم متغير. القاهرة، مكتبة عين شمس، ١٩٩٥م.
(١١) اسحاق الفرحان وآخرون. المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة. عمان/ الأردن، دار البشير للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.
(١٢) إيزابيل فيقر. الإشراف التربوي على المعلمين، دليل لتحسين التدريس. (ترجمة) محمد عيد يراني. عمان/ الأردن، توزيع روائع مجدلاوي، الطبعة الثالثة، ٢٠٠١م.
(١٣) بروت، ماري. نيوستروم. تمويل التدريب واستراتيجية نقل التدريب إلى حيز التطبيق. (ترجمة) عبد الفتاح النعمان. القاهرة، مركز الخبرات المهنية، ١٩٩٧م.
(١٤) توفيق محمد الحسين. تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل لإدارة الجودة الشاملة. القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٩م.
(١٥) تيسير الدويك. التدريب التربوي، مقوماته، وآفاقه. عمان/ الأردن، جمعية المطابع التعاونية، ١٩٨٥م.
(١٦) جمال عبد العزيز شرهان. الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعلم، الرياض، مطابع الحميدي، ٢٠٠٠م.
(١٧) جودت عزت عطيوي. الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية. عمان/ الأردن، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.
(١٨) جيمس وليامز. فن الإدارة المدرسية، دليل عملي لأصحاب الأدوار الإدارية في العملية التعليمية. (ترجمة) خالد العامري. القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.
(١٩) حسن أحمد الطعاني. التدريب، مفهومه، خصائصه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية، وتقويمها. عمان/ الأردن، دار الشروق، ٢٠٠٢م.
(٢٠) حسن مصطفى وآخرون. اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية. القاهرة، المكتبة الأنجلومصرية، ١٩٧٢م.

(٢١) حسين أحمد توفيق. الإدارة العامة. القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأجرية، ١٩٨٦م.

(٢٢) دخيل الله محمد الصربصري وآخرون، الإدارة المدرسية، طروحات فكرية، خبرات عملية، تجارب ميدانية. بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

(٢٣) ربحي حسن. وزياد خوري. الإدارة بالأهداف. القاهرة، معهد الإدارة، ١٩٧٤م.

(٢٤) رداح الخطيب. اتجاهات حديثة في التدريب. الرياض، مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٦م.

(٢٥) روجيه جارودي. ماركسية القرن العشرين. (ترجمة) نزيه الحكيم. بيروت، منشورات دار الآداب، ١٩٨٦م.

(٢٦) زاهر بن علي المسعري. فن الإدارة المدرسية. الدمام/ السعودية، مكتبة المتنبيء، ١٤٢٤هـ.

(٢٧) سعيد باشموس. المقدمة في الإدارة المدرسية. جدة، شركة كنوز المعرفة، ١٩٨٢م.

(٢٨) سلامة عبد العظيم حسين. اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة. القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

(٢٩) سلسلة الرضا للمعلومات. دليل الجودة في المؤسسات والشركات بحسب المواصفات القياسية (ISO-9000)، ١٩٩٤م.

(٣٠) سيد أحمد عثمان. علم النفس التربوي. القاهرة، المكتبة الأنجلومصرية، ١٩٧٩م.

(٣١) سيد الهواري. الإدارة، الأصول والأسس العلمية. القاهرة، مكتبة عين شمس، ١٩٨٢م.

(٣٢) شيل بدران الغريب. الثقافة المدرسية. عمان/ الأردن، دار الفكر الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

(٣٣) صالح ناصر عليمات. إدرة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، تطبيق ومقترحات تطوير. عمان/ الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

(٣٤) صلاح الدين محمود. الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارمترية واللابارمترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية. القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م.

(٣٥) صلاح عبد الحميد مصطفى. الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض، دار المريخ للنشر، ٢٠٠٢م.

(٣٦) طارق محمد السويدان. صناعة القائد. الرياض، مكتبة جرير، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٤م.

(٣٧) عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر. إعداد البرامج التدريبية، التدريب الفعال. الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٢٦هـ.

(٣٨) عبد الرحمن بن صالح المشيقح. صورة المدرسة في المستقبل. الرياض، كتاب غير منشور محفوظ ضمن فهرسة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ١٤١٩هـ.

(٣٩) عبد الرحمن عدس وآخرون. الإدارة بالإهداف. عمان/ الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

(٤٠) عبد الرحمن فرج الفقي. الإدارة المدرسية المعاصرة. بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، ١٩٩٤م.

(٤١) عبد العزيز محمد الحر. القيادة التربوية. الرياض، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٣م.

(٤٢) عبد الغني عبود. إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

(٤٣) ــــــــــــــ وآخرون. إدارة التربية في عالم متغير. القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٢م.

(٤٤) ــــــــــــ. إدارة المدرسة الابتدائية. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٢م.
(٤٥) عبد القادر يوسف. تنمية الكفاءات التربوية. بيروت، دار الكتاب العربي، ٢٠٠٢م.
(٤٦) عبد الكريم درويش. وليلى تكلا. أصول الإدارة العامة. القاهرة، المكتبة الأنجلومصرية، ١٩٨٠م.
(٤٧) عبد الله محمد الحميدي. استخدام أسلوب تقويم ومراجعة البرامج (بيرت) في تطوير البرامج العلمية في الجامعات. السعودية/ مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية، بمعهد البحوث العلمية وأدباء الإسلامي، جامعة أم القرى، ١٩٩٦م.
(٤٨) عبد الهادي محمد أحمد الجوهري، الإدارة التربوية المدرسية في مجال التطبيق الميداني، الرياض، دار البيان العربي للنشر والتوزيع، ١٩٨٠م.
(٤٩) عرفات عبد العزيز. الإدارة التربوية الحديثة، القاهرة، المكتبة الأنجلومصرية، ١٩٩٨م.
(٥٠) ــــــــــــ. إستراتيجية الإدارة في التعليم، القاهرة، المكتبة الأنجلومصرية، ١٩٨٧م.
(٥١) عفاف صالح بن حمد الباور. التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة. القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م.
(٥٢) علي السلمي. إدارة الموارد البشرية. القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٩٩م.
(٥٣) علي عبد الوهاب. الإدارة بالأهداف، النظرية والتطبيق. القاهرة، مكتبة غريب، ٢٠٠٤م.
(٥٤) علي محمد منصور. مبادئ الإدارة، أساس ومفاهيم. طرابلس/ ليبيا، مجموعة النيل العربية، ٢٠٠١م.
(٥٥) عمر الشيخ. طرق التقييم وأدواته. بيروت، معهد الأونردا، اليونسكو، ١٩٧٥م.

(٥٦) فاروق شوقي البوهي. الإدارة التعليمية والمدرسية. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

(٥٧) قاسم بن عائل الحربي. القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة. الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

(٥٨) كامل محمد المغربي. السلوك التنظيمي. عمان/ الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.

(٥٩) مجدي عزيز إبراهيم. منطلقات المنهج التربوي في مجتمعات المعرفة. القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

(٦٠) محمد أبوبكر الرازي. مختار الصحاح. بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م.

(٦١) محمد أكرم العدلوني. القيادة في القرن الحادي والعشرين. الرياض، قرطبة للإنتاج الفني، ٢٠٠٠م.

(٦٢) محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفوزان. التربية، أصولها، مفهومها، وظيفتها، طبيعتها، أبعادها وتطورها. الرياض، دار الخريجين للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

(٦٣) محمد جهاد جمل. مدرسة المستقبل. مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة. غزة/ فلسطين، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.

(٦٤) محمد حسين العمايرة. مبادئ الإدارة المدرسية، عمان/ الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٢م.

(٦٥) محمد حسنين العجمي. الإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

(٦٦) محمد خطاب. تقييم تعلم التلاميذ. مهارة تعليمية أساسية. بيروت، معهد التربية أونردا، اليونسكو، ١٩٨١م.

(٦٧) محمد رشاد الحلاوي. المديرون وطريقة بيرت. القاهرة، مكتبة التجارة والتعاون، ١٩٧٦م.

(٦٨) محمد عبد الفتاح ياغي. التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق. الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات، ١٩٨٦م.

(٦٩) محمد عزيز الحبابي. عالم الغد، العالم الثالث يهتم. بيروت، مركز الوحدة العربية، ١٩٩١م.

(٧٠) محمد عليمان عليمات. الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة. عمان/ الأردن، دار الخواجة للنشر والتوزيع، ١٩٩١م.

(٧١) محمد غثيمي. وأديب رياض. شبكة المعلومات الحاضر والمستقبل. القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٩م.

(٧٢) محمد قاسم القريوني. الإدارة المعاصرة. عمان/ الأردن، جمعية عمان للمطابع التعاونية، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م.

(٧٣) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها. القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٧٧م.

(٧٤) محمد شوك. ومحمد سعيد. تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ.

(٧٥) مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية. التعليم والعالم العربي. تحديات الألفية الثالثة. أبوظبي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م.

(٧٦) مفيدة محمد إبراهيم. دور التربية في مستقبل الوطن العربي. عمان/ الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م.

(٧٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. مستقبل التربية وتربية المستقبل. تونس، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

(٧٨) مهدي حسن زوليف. حالات بحث في الإدارة النظرية والتطبيق. عمان/ الأردن، دار مجدولاي للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

(٧٩) ـــــــــــــــــ. وعلي العضايلة. إدارة المنظمة. عمان/ الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

(٨٠) موسى اللوزي. التنمية الإدارية، عمان/ الأردن، دار وائل، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

(٨١) ناصر محمد العديلي. السلوك الإنساني والتنظيمي، منظور كلي مقارن. الرياض، معهد الإدارة العامة، الإدارة العامة للبحوث، ١٩٩٣م.

(٨٢) هـاني عبـد الـرحمن صـالح الطويـل. الإدارة التربويـة والسـلوك المنظمـي. عمان/ الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، ١٩٩٩م.

(٨٣) يعقوب نشوان. الإدارة والإشراف التربوي. عمان/ الأردن، دار الفرقـان للنشـر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م.

(٨٤) يوسـف إبـراهيم نـبراي. الإدارة المدرسـية الحديثـة. الكويـت، مكتبـة الفـلاح، ١٩٩٣م.

- **الدوريات والمجلات:**

(٨٥) أحمد الحمود. (تقييم الأداء الوظيفي، الطرق، المقومات، البـدائل). مجلـة الإدارة العامة، الرياض، العدد الرابع والعشرون، ١٤٢٨هـ.

(٨٦) أحمـد سـعيد دربـاس. (إدارة الجـودة الكليـة وإمكانيـة الإفـادة منهـا في القطـاع السعودي). رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتبة التربية العربية لدول الخلـيج، السنة الرابعة عشرة، العدد الخمسون، ١٤٢٦هـ.

(٨٧) بدر صالح. (التقنية ومدرسة المستقبل، نبرات وحقائق). مجلة المعرفة، السعودية، الرياض، ٢٠٠٢م.

(٨٨) بور.كولن. (التعليم الفني والمهني للقرن الحادي والعشرين). مستقبليات، منظمـة اليونسكو، الجلد التاسع والعشرين، العدد الأول، مارس ١٩٩٩م.

(٨٩) حسان ضيف الله القرشي. (أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاءة مـدير المدرسة). مجلة التربية، جامعة أم القـرى، السـنة الثالثـة، العـدد الرابـع، مـارس ١٩٩٦م.

(٩٠) حسن أبشر الطيب. (الآفاق المستقبلية لفلسفة وأدوار معاهـد ومـدارس التنميـة الإدارية العربية في ضوء التحديات والتحولات المتصارعة). مجلة الإدارة، العامة الخرطوم. المجلد الخامس والثلاثون، العدد الرابع، مارس ١٩٩٦م.

(٩١) حصة محمد صادق. (معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية، نموذج مقترح). مجلة البحوث التربوية، الدولة، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الخامسة، العدد التاسع، ٢٠٠٣م.

(٩٢) راجي عنايت. (هذ الغد العجيب)، سلسلة أقرب من الخيال. الرياض، دار الشروق، الطبعة الثانية، ١٤٢٨هـ.

(٩٣) زكي محمد هاشم. (تخطيط عملية تنمية المديرين، دراسة ميدانية للجهاز الحكومي بدولة الكويت). مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث والعشرون، ١٩٩٦م.

(٩٤) سعد زغلول بشير. (دليل إلى البرنامج الإحصائي - (SPSS) –) المعهد العربي للبحوث الإحصائية، العراق، الإصدار العاشر، ٢٠٠٣م.

(٩٥) سندوف، بلاجوسفت. (نحو حكومة شاملة في عصر نظم الترقيم والاتصال). مستقبليات، منظمة اليونسكو، المجلد السابع والعشرون، العدد الرابع، ديسمبر ١٩٩٨م.

(٩٦) ضياء الدين زاهر. (تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار – إطار تدريبي مقترح). الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد السادس عشر، ١٩٩٠م.

(٩٧) عبد الباري درة. (تقييم البرامج التدريبية في ضوءنظرية النظم)، رسالة المعلم، عمان/ الأردن، المجلد الثاني والثلاثون، العدد الأول والثاني، ١٩٩١م.

(٩٨) عبد العزيز بن عبد الله العربي. (دراسة تقويمية لدورة معلمي المدارس لكلية المعلمين بالرياض). رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، العدد الثالث والعشرون، ٢٠٠٤م.

(٩٩) عبد الله بن عبد اللطيف. (القيادة التعليمية، تصور يسبق التطبيق)، حولية كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، العدد العاشر، ١٩٩٤م.

(١٠٠) عبد الله مغرم العامدي. (تقويم برنامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة، ومدى تحقيقها لأهدافها في نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات). رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد السادس والسبعون، السنة الحادية والعشرون ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.

(١٠١) علي محمد رفاعي. (الأساليب الحديثة للتدريب الإداري). المجلة العربية للتدريب، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، العدد الأول، ١٩٨٧م.

(١٠٢) فاروق حلمي منصور. (سياسات التعليم والتدريب وسوق العمل في ج.م.ع) مجلة الإدارة، الجهاز المركزي لتنظيم الإدارة، القاهرة، المجلد الخامس والعشرون، العدد الأول، يوليو ١٩٩٢م.

(١٠٣) فتحي درويش عشيبة. (الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية). مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان/ الأردن، العدد المتخصص الثالث، تموز ٢٠٠٠م.

(١٠٤) محمد سيف الدين فهمي. وحسن عبد الملك محمود. (تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية). مجلة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٣م.

(١٠٥) محمد عبد الفتاح ياغي. (تقويم البرامج التدريبية أثناء التنفيذ). تنمية الرافدين ، عمان، المجلد التاسع، العدد الثاني، ١٩٨٧م.

(١٠٦) مرفت صالح ناصر. (الدور القيادي للمرأة في التعليم المصري بين النظرية والتطبيق). العلوم التربوية، القاهرة، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع، فبراير ١٩٩٧م.

(١٠٧) مكتب التربية العربي لدول الخليج. (وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي الخليج). رسالة الخليج العربي، الرياض، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.

(١٠٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (مدرسة المستقبل، المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل). المجلة العربية للتربية والعلوم، بيروت، المجلد العشرون، العدد الثاني، ٢٠٠٠م.

(١٠٩) مهدي صالح السامرائي. (دراسة في التقويم التربوي). رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد الرابع عشر، ١٩٨٥م.

(١١٠) نعمان محمد صالح الموسوي. (الخصائص السيكومترية للصيغة العربية لمقياس هالينجر في الإدارة التعليمية). سلسلة الحلقات الدراسية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، الحلقة الخامسة، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.

(١١١) ولسون، ديفيد. (إصلاح التعليم الفني والمهني والتدريب في عالم العمل المتغير). مستقبليات، منظمة اليونسكو. المجلد الحادي والثلاثون، العدد الحادي والعشرون، مارس ٢٠٠١م.

(١١٢) يوسف سوالمة، ويحيى شريفات. (الخصائص السيكومترية لصورة أردنية معدلة (مقياس هالينجر) في الإدارة التعليمية. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، عمان/ الأردن، المجلد الحادي عشر، ٢٠٠٢م.

- **المحاضرات وأوراق العمل:**

(١١٣) أحمد بلقيس. الإدارة التربوية الحديثة، الأردن، ورقة عمل ٨٤/ ١٢، مقدمة لوكالة الغوث الدولية، مان، ٢٠٠٦م.

(١١٤) ـــــــــــــ. القيادة وديناميات الجماعة. الأردن، ١٩٩٠م، ورقة عمل غير منشورة ١٨/ ١٢ SS، مقدمة لوكالة الغوث الدولية، عمان، ١٩٩٠م.

(١١٥) ـــــــــــــ وخيري عبد اللطيف. الإدارة بالأهداف. الأردن، ١٩٨٩م، ورقة مل غير منشورة، HT/17، مقدمة للرئاسة العالمية لوكالة الغوث الدولية، عمان، ١٩٨٩م.

(١١٦) توفيق شحاته. الصراع التربوي البناء. الأردن، ١٩٩٢م، ورقة عمل غير منشورة، مقدمة للرئاسة العامة لوكالة غوث اللاجئين الدولية، عمان، ١٩٩٢م.

(١١٧) عبد العزيز مصطفى. أساليب القيادة الإدارية. الولايات المتحدة الأمريكية، محاضرة غير منشورة، مقدمة لبرنامج الندوة العربية لتنمية القيادات الإدارية، جامعة بيتبيرج، بسلفانيا، ١٩٩٠م.

(١١٨) محمد حسن مصطفى أبوالرز. مدارس القبس. الخرطوم، ٢٠٠٦م، بحث غير منشور، مقدم إلى ورشة اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي المنعقدة بالخرطوم في الفترة ٣ – ٧ يونيو ٢٠٠٦م.

- **الرسائل الجامعية:**

(١١٩) حصة محمد صادق. تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، القاهرة، ١٩٩٠م.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لجامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

(١٢٠) نصر سلمان نصر. الإشراف التعليمي في السودان. أم درمان.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة الخرطوم، ١٩٩٠م.

(١٢١) محمد بشير محمد أبوشريعة. المهام الإدارية والإشرافية لمدير المدرسة الثانوية الحكومية، والعقبات التي تواجه عمله في الإدارة، أم درمان.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لجامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩١م.

(١٢٢) فريال محمود أمين ديباجة. دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم في محافظتي أربد وجرش، الأردن، ١٩٩٤م.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لجامعة اليرموك، عمان، ١٩٩٤م.

(١٢٣) بالنور الدوكاي بني قصورة. تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في الجماهيرية العربية الليبية في اتجاهات المدرسة الجديدة القاهرة، ١٩٩٥م.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٥م.

(١٢٤) علي محمد عثمان. الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية، وسياسات اللامركزية في التعليم، أم درمان.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لكلية التربية، جامعة الخرطوم، ١٩٩٧م.

(١٢٥) الرشيد محمد صغير الحسين. دور مدير المدرسة الثانوية في تنمية وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. أم درمان.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩٨م.
(١٢٦) أمل عبد الفتاح محمد. تصور لنظام تدريبي عن بعد، لمعلمين أثناء الخدمة في ج.م.ع، في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى، القاهرة.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٨م.
(١٢٧) أمين علي السلطان خريص. مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهامه كما يراها مديرو المدارس الثانوية، في محافظة المحويت بالجمهورية العربية اليمنية، ودمدني.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة الجزيرة، حنتوب، ١٩٩٨م.
(١٢٨) إيمان عبد النبي أحمد. تطوير اختيار وتدريب القيادات التعليمية العليا، قبل الجامعي في ضوء اتجاهات الإدارة الحديثة، القاهرة.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٨م.
(١٢٩) طاهر محمد الحاج محمد. تحليل وتقويم القيادة الإدارية التربوية في اليمن. أم درمان.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩٨م.
(١٣٠) محمود علي نهار عبد الرحمن. تحليل وتقويم العلاقة بين دور مدير المدرسة ودور المشرف التربوي في ضوء منطلقات التطوير التربوي في الأردن، أم درمان.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩٨م.

(١٣١) محمد عطا مـدني. تصـميم حقيبـة تعليميـة وإنتاجهـا حـول بعـض المفـاهيم في الجغرافيا الطبيعية للصف الأول الثانوي، في ضوء آيات مـن القـرآن الكـريم، أم درمان.

رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة الخرطوم، ١٩٩٩م.

(١٣٢) آدم اسحاق حامد. وظائف وأدوار مديري المدارس الثانوية بولاية الخرطـوم. أم درمان.

رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربيـة بجامعـة أم درمـان الإسـلامية، ٢٠٠٠م.

(١٣٣) فتحية أحمد أحمداني. إدارة التعليم الثانوي في ضوء الأساليب الإداريـة الحديثـة. أم درمان.

رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة الخرطوم، ٢٠٠٠م.

(١٣٤) طه جميل الخرشة. تحليل وتقويم فعالية برامج تدريب مديري ومديرات المـدارس الثانوية الحكومية في الأردن. أم درمان.

رسالة ماجستير، مقدمة لكلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية، ٢٠٠٠م.

(١٣٥) محمد سليمان نصر. منهج تدريب معلمي الأسـاس في السـودان، مقـترح رؤيـة مستقبلية. أم درمان.

رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة الخرطوم، ٢٠٠٠م.

(١٣٦) محمد عبد الرؤوف ضيف الله. تكلفة وتمويل التعليم العام في السودان، المشـاكل والحلول. أم درمان.

رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بجامعة الخرطوم، ٢٠٠٠م.

(١٣٧) حسن عبد الحفيظ الكيلاني. تقييم برنـامج تـدريب معلمـي ومعلمـات التربيـة الفنية في الأردن.

رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لجامعة اليرموك بأربد، ٢٠٠١م.

(١٣٨) فوزية طه مهدي خليل. دراسة تقويمية لواقع مرحلة الأساس في جمهورية السودان، ولاية الخرطوم. أم درمان.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لقسم المنهاج وطرق التدريس بكلية التربية، بجامعة الخرطوم، ٢٠٠١م.

(١٣٩) محمود محي الدين المستريحي. تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالأردن من خلال منحي الكفايات التعليمية. أم درمان.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية، بجامعة الخرطوم، ٢٠٠١م.

(١٤٠) آمال محمد إبرهيم. دراسة الكفايات التعليمية وتصميم برنامج مقترح لمعلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمرحلة الأساس. أم درمان.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية، بجامعة الخرطوم، ٢٠٠٢م.

(١٤١) نهى مدثر مصطفى بحيري. كفاءة التعليم الالكتروني، واستخدامات الوسائل المتعددة في التعليم عد بعد. دراسة تجريبية بمدرسة العلوم الإدارية بجامعة الخرطوم.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية، بجامعة الخرطوم، ٢٠٠٢م.

(١٤٢) هدية ميرغني عثمان الجلاد. الكفايات العلمية والتربوية لمدير المدرسة الثانوية. أم درمان.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لكلية التربية، بجامعة الخرطوم، ٢٠٠٢م.

(١٤٣) سعد مبارك محمد البيشي. تحليل فاعلية برامج تدريب معلمي المدارس بكلية المعلمين بأبها. مكة المكرمة.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لجامعة أم القرى، ٢٠٠٣م.

(١٤٤) كليب أحمد الصغير. بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال لمديري المدارس الثانوية العامة في ضوء حاجاتهم التدريبية. الأردن.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لجامعة عمان العربية، ٢٠٠٤م.

(١٤٥) حسن محمد مصطفى أبوالرز. تطوير برنامج تدريبي للسلوك الإداري التعليمي في المدارس الثانوية الأردنية، الأردن.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لجامعة عمان العربية بالأردن، ٢٠٠٥م.

(١٤٦) حمد بن عايض عايش الرشيدي. تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم في منطقة حائل التعليمية، ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين، المملكة العربية السعودية.
رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لجامعة الملك سعود بالرياض، ٢٠٠٥م.

(١٤٧) محمد حسن مصطفى أبوالرز. تطوير برنامج تدريبي للسلوك الإداري التعليمي في المدارس الأردنية، الأردن.
رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لجامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٥م.

(١٤٨) سلفي بن عبد الرحمن هادي العتيبي. تقويم برنامج تدريب مديري المدارس المتوسطة والثانوية بكليات المعلمين في ضوء التدريب المستمر، السعودية.
رسالة ماجستير، مقدمة لجامعة الملك سعود بالرياض، ٢٠٠٥م.

(١٤٩) هاني محمود رشدي بني مصطفى. بنا برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، الأردن.
رسالة دكتوراه منشورة، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع، الطبة الأولى، ٢٠٠٥م.

- **المراجع الأجنبية:**

1. Poul Hirts Knowledge and the curriculum London row ledge and kegampoul 1974 .p. 101 – 115
2. Philip H Combs: The world educational crisis system analysis oxford university press 1986.p.62.
3. Lewis & Smith – H 1997 –why- quality important in higher educational journal vole- P.p 259 – 260.(52).
4. Robins Stephan (2001) organizational behavior roughed prentice hall international ins new jerky .
5. Gorgeous Vies (1997): operations and the management of change plowman populating London.
6. Green Jerald & Baron Robed (2000) behavior in organisial: under standing and managing the human side of work 7 the edallyn and bacon London.
7. Michelle leadership and student achievement, (B) changing perspective, on the school) 103-104
8. Edmond B (1979) some school work and more .can. social policy, 9(5), 28-p32.
9. Teed. Ordway "The Art of Leadership. N. Y. :MC Grow –Hill Book Co. 1949. P. 20
10. Brooks. Adams. "The Theory of Social Revolutions "N. Y.: The Macmillan Co . 1960.
11. Halpin. A. W. "Theory and Research in Administration " N. Y. : The Macmillan company . 1966 .P31

12. French & Raven Jr. (1965) “The Bases of social Power , in Group Dynamics. 2nd ed . D. Cartwright & A. F. Zander, Evanston ill , Row Peteson , (1960) pp 607 -623.
13. Wale William M. and Irons, E, Jane, An Evaluative Study of Texas Alternative Certification Programs, Paper Presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association (Boston, April 16- 20, 1995) P19.
14. Potts, Mchael (1998): A. Z of Training and Development, London, Kogan Page Limited. PP 45.
15. Galloup, David A. & Katharine (2000): On the Job Training, ASTD, Mc Grow Hill, pp121 -132.
16. Filipczak, Bob, (1999): Trainers On the Net: A Community of Colleagues. ASTD, Mc Grow Hill, pp 34-35.
17. Mohr ,Carol Guthner & Others (2000): Virtual Reality: IsIt for you? ASTD Hand Book of Training Design and Delivery, Mc Grow Hill, NY, PP321.
18. Noe, Raymond (1998): Employee Training and Development, Irwin, Mc Grow – Hill, Mich, pp202.
19. Mcintyre, Moira (1999): The Web As Effective Tool for Adult Learners. ASTD, Mc Grow Hill, NY. Pp 30-31.
20. Filipczak, pr,45.
21. Noe, (1998), pp32.

فهرس الموضوعات